

Alfabetización intercultural bilingüe: experiencia y perspectivas

Armando Najarro Arriola

Proyecto EDUMAYA



Universidad Rafael Landívar
Guatemala, 1999

*Instituto de Lingüística
y Educación*

Colección: Textos Académicos, No. 25
Serie: Castellano, No. 3
Área: Pedagogía, No. 10
Director de la colección: Manuel Salazar Tetzagüic
Coordinadora y editora: Ana María Palma Chacón
Autor: Armando Najarro Arriola
Diagramadora: Ingrid L. Estrada C.

© Universidad Rafael Landívar, 1999.

Dedicatoria

A mi esposa, Irazema, compañera inseparable de vida,
sin cuyo apoyo no fuera posible esta obra.

Índice

Introducción	ix
Prueba de entrada	1
Unidad No. 1	7
Ideas generales sobre alfabetización y analfabetismo	7
Objetivos	7
Una reflexión acerca del analfabetismo.....	8
Los datos	8
Las comunidades indígenas y su cultura ágrafa	10
¿Qué significa ser analfabeto?	11
Entonces, alfabetizarse es... ..	12
Cuando la gente no se interesa por aprender la lecto-escritura... ..	13
Alfabetización Intercultural Bilingüe	13
Lectura adicional No. 1	15
La educación de adultos en palabras de Paulo Freire.....	15
Guía para investigar y aprender más acerca de este tema	17
Autoevaluación	17
Unidad No.2	19
Breve historia de la alfabetización en Guatemala y las respectivas políticas lingüísticas que las animaron	19
Objetivos	19
¡Leer y escribir! ¿Para qué?	20
Una visión retrospectiva... ..	21
Alfabetizarse para desaparecer... (1524 - 1944)	21
Alfabetizarse para integrarse... (1944-1984)	22
Alfabetizarse para ser nosotros mismos... (1985- actualidad).	25
Lectura adicional No. 2	27
La alfabetización en el contexto de una cultura ágrafa	27
Guía para investigar y aprender más acerca de este tema	29
Autoevaluación	29
Unidad No. 3	31
Reflexiones relativas a la alfabetización y educación de adultos de cara al tercer milenio	31
Objetivos	31
Riesgos y desafíos de cara al tercer milenio	32
La globalización	32
Lectura adicional No. 3	37

Una educación para tiempos de globalización. Algunas pistas	37
Guía para investigar y aprender más acerca de este tema	39
Autoevaluación	39
Unidad No. 4	41
El proyecto de alfabetización del Instituto de Lingüística de la URL	41
Objetivos	41
Ecos de la experiencia boliviana... ..	42
Antecedentes guatemaltecos	43
El origen del Proyecto	43
Descripción del material en lengua materna y su metodología	44
La cartilla	45
El cuaderno de trabajo	46
La guía del animador	47
La metodología	50
Las ilustraciones	53
El reto lingüístico y educativo	54
El programa de castellano como segunda lengua	55
Apropiación de un nivel adecuado de castellano oral	55
Desarrollo de la transferencia de habilidades de lecto-escritura, de la lengua materna a la segunda lengua	56
Lectura comprensiva y escritura creativa	56
Lectura adicional No. 4	58
Alfabetización y educación de adultos	63
Guía para investigar y aprender más acerca de esta temática	60
Autoevaluación	60
Unidad No. 5	61
La propuesta para la postalfabetización (el proceso enseñanza-aprendizaje integrado).....	61
Objetivos	61
¿Y más allá de la lecto-escritura, qué?	62
El proceso integrado	62
La elaboración del currículo	63
Las temáticas tratadas	66
El texto integrado para la 1a. etapa de postalfabetización en idiomas mayas	66
El texto integrado de castellano como segunda lengua para la primera etapa de postalfabetización de adultos mayahablantes	72
El texto integrado de la 2a. etapa de postalfabetización en idiomas mayas (akateko, awakateko, achi, ch'orti', chuj, ixil, itzaj, kaqchikel, k'iche', mam, mopan, popti', poqomam, q'anjob'al, sakapulteko, sipakapense, tz'utujil, uspanteko)	76
Ante todo, leer comprensivamente y escribir creativamente	80
Ejercitación de la lectura comprensiva	80
En cuanto a la escritura creativa	82

Hacia un modelo de Alfabetización Intercultural Bilingüe (AIB) y su respectivo seguimiento.	83
Lectura adicional No. 5	85
Las exigencias mínimas de la postalfabetización en el contexto de la educación global ..	85
Guía para aprender más e investigar sobre el tema	89
Autoevaluación	89
Unidad No. 6	91
Andragogía: educación de adultos	91
Objetivos	91
¿Andra... qué? ¡Andragogía!!!	92
¿Qué quiere decir educación de adultos?	93
Para informar y motivar a las personas adultas... ..	94
Ante todo, la participación	96
Algunos principios psicológicos, didácticos y andragógicos	96
La forma del material de actualización	100
Lectura adicional No. 6	103
Reflexiones acerca de una metodología participativa a usar con personas adultas mayahablantes	103
Guía para investigar y aprender más acerca de este tema	105
Autoevaluación	105
Unidad No. 7	107
La formación de las personas que educan entre adultos (con vistas al futuro, no lejano, de consolidación de la AIB)	107
Objetivos	107
Características ideales en una persona que desee ser educadora de adultos	108
Los programas de formación	110
Metas urgentes	111
Perfil de egreso	111
Propuesta de áreas formativas	113
Ejes transversales	115
Definición del grado académico	115
Una reflexión más	115
Lectura adicional No. 7	117
Calidad: la profesionalización del servicio	117
Guía para investigar y aprender más sobre este tema	119
Autoevaluación	119
Prueba de salida	121
ANEXO A	125
La alfabetización en lenguas indígenas y su evolución en los eventos internacionales en materia de alfabetización y postalfabetización	125

ANEXO B	127
Comparación de dos diseños de programas de AIB	127
ANEXO C	131
Materiales para alfabetización y postalfabetización editados por el Instituto de Lingüística y Educación	131
Referencias bibliográficas	143

Introducción

Los seres humanos continuamente luchamos por adaptarnos al medio. Esa lucha permite crear nuevas técnicas y tecnologías. Una de las técnicas que permite mayor dominio sobre el medio y la ampliación del horizonte es sin duda, la lecto-escritura. Este es sin duda un dominio vital, tal que su privación, sea por las causas que fuere, puede llamársele realmente, una violación de un derecho humano, impensable en vísperas del tercer milenio.

En América Latina, por causas muy conocidas e intereses igualmente sabidos, la mayoría de campesinos e indígenas permanecen altamente analfabetas -unos(as) totalmente, otros(as) por desuso-, luego de cinco siglos de discriminación cultural, social y lingüística. ¿Por qué vamos a insistir en la políticas educativas que les han recetado desde la época de la invasión europea?

Es necesario cambiar. En materia de alfabetización, la experiencia va adelantada a la teoría y así se ha ido construyendo el andamiaje que sostiene los procesos de enseñanza- aprendizaje de lecto-escritura en lenguas indígenas. Rechazada al inicio (por atentar contra la unidad nacional), fue vista como aliada después (para usarla como trampolín), para finalmente, ser aceptada como la mejor forma de proporcionar procesos integrales al adulto indígena hablante y practicante de una cultura diferente a la de los grupos dominantes.

Unido a esto, la reflexión de las diferencias entre enseñar a la niñez o a la adultez ha provocado hace más de medio siglo, el nacimiento de la andragogía (la ciencia de la educación de adultos), que hoy más que nunca es necesario conocer y profundizar en los aportes de sus practicantes, mereciendo en esto un lugar especial, el brasileño Paulo Freire.

Eso es lo que ofrece esta obra: una sistematización de la experiencia del Instituto de Lingüística de la URL, iluminada a la luz de la teoría andragógica, y un vistazo al futuro de esta urgencia, como lo es, la educación de los(las) olvidados(as), de los más necesitados (as),etc., para que dentro de la pobreza -que amenaza convertirse en miseria-, y de la cual parece que ninguna fuerza les sacará, tengan una real y verdadera oportunidad de desarrollarse como personas y de hacer oír su voz y transmitir sus pensamientos a la sociedad de la cual forman parte integrante. Sociedad que, ojalá algún día les escuche, ya que tiene mucho que aprender de y con ellos (y sobre todo, con ellas).

Prueba de entrada

Como se dijo anteriormente, esta obra está dirigida a prepararle a usted en el campo de la Alfabetización Intercultural Bilingüe (AIB). Pues bien, ante de iniciar su trabajo con la misma sería interesante que usted misma(o) identifique cuánto sabe acerca de esta temática. Con esta finalidad le presentamos la siguiente prueba que puede darle una calificación aproximada de su dominio de entrada a la obra.

Lea cada enunciado y respóndalo, seleccionando una de las opciones que se le presentan y anotando la literal respectiva en el paréntesis que aparece al lado izquierdo.

¿Se anima?

1. Aproximadamente, en América Latina, de cada diez analfabetas cuántos son campesinos e indígenas.

() a. cinco b. tres c. diez d. ocho

2. La expresión que mejor designa a una persona analfabeta es:

() e. Ser incapaz de expresar y entender pensamientos escritos.
 f. Ser ignorante.
 g. Ser incapaz de expresar cultura.
 h. Ser tonto(a).

3. Señale la hipótesis que no apoya el desarrollo de la alfabetización en lenguas indígenas.

() i. La alfabetización debe ayudar al indígena a integrarse a la cultura nacional evitando así el fenómeno de la separación étnica y las confrontaciones.
 j. La educación debe promover el desarrollo y oportunidades igualitarias para todos(as) los(as) ciudadanos(as) respetando sus diferencias culturales.
 k. La diferencia y la cantidad de culturas y lenguas de un país no tienen relación con su grado de desarrollo.
 l. Los modelos en que la lengua oficial se impone a grupos minorizados no funcionan con culturas ágrafas y sólo consiguen la desidentificación y el desarraigamiento de las personas.

Prueba de entrada (continuación...)

4. La política de la Corona española en materia de alfabetización en tiempos de la conquista era la de erradicar las lenguas indígenas. Sin embargo eso no fue posible. Indique la causa esencial.
- () m. Porque no entendían dichos idiomas.
n. Porque los sacerdotes se opusieron rotundamente.
ñ. El poco alcance de la educación pública.
o. La ausencia de leyes al respecto.
5. De cara a la influencia de las nuevas tendencias mundiales, sobre todo económicas como la globalización, señale la principal urgencia de la alfabetización de las personas indígenas (y en general sobre la educación de las personas más necesitadas).
- () p. Preparar a las personas para no ser manipuladas.
q. Dotarles de la mayor cantidad de conocimientos posibles.
r. Prepararles en cursos de microeconomía.
s. Dedicarse a la niñez.
6. Entre los procesos de alfabetización y postalfabetización, la meta esencial debe ser:
- () t. Que las personas lean correctamente.
u. Que tomen dictados con exactitud.
v. Que expresen sus pensamientos por escrito.
w. Que aprendan todo lo posible para su futuro.
7. Para el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas mayas, la metodología esencial debe estar constituida por:
- () x. El método silábico.
y. El método onomatopéyico.
z. El método de palabra o frase generadora.
a. El método ecléctico.
8. El componente complementario de un programa de alfabetización en lenguas indígenas es un programa de castellano como segunda lengua. Dentro de éste, es necesaria una fase denominada castellano oral.

Prueba de entrada (continuación...)

Su finalidad esencial es:

- () b. Entretener a las personas para que progresen en su lengua materna.
- c. Poner en práctica los fonemas del castellano no existentes en las lenguas mayas, las entonaciones fundamentales, las estructuras básicas y todos aquellos fenómenos lingüísticos que son una interferencia de la lengua materna.
- d. Hablar bastante castellano ya que es una lengua desconocida para ellos(as).
- e. Anotar las diecisiete grafías comunes a las lenguas mayas y el castellano, y practicarlas.

9. Un objetivo no pertinente en materia de postalfabetización en lenguas mayas es:

- () f. Describir las formas de familia existentes en la comunidad indígena del alfabetizando.
- g. Recopilar y exponer biografías de mujeres destacadas de la comunidad.
- h. Elaborar el mapa o croquis de su propia comunidad.
- i. Resumir el fenómeno de la conquista española, destacando los beneficios ocasionados.

10. Es uno de los procesos que más identifican (o deben identificar) las fases de alfabetización y postalfabetización, tanto en lengua materna como en segunda lengua.

- () j. La disciplina en clase. k. La copia correcta.
- l. La lectura silenciosa. m. La discusión.

11. La mejor definición de Alfabetización Intercultural Bilingüe es:

- () n. El sistema paralelo de educación ideal para poblaciones indígenas.
- ñ. El modelo compensatorio que se proporciona a personas indígenas para que se puedan integrar a la sociedad nacional.
- o. El proceso para educar en una cultura (la materna) para que las personas la conozcan y dominen.
- p. Sistema de estudio que antepone los aspectos positivos de las culturas nacionales y en segundo término, se sitúan en contextos donde prevalece una indígena y la prepara en ella y en la lengua franca.

Prueba de entrada (continuación...)

12. La preparación de las personas que ejecutan alfabetización, en general y específicamente en lenguas indígenas, adolece de formación...

- () q. Pedagógica. r. Andragógica.
s. Lingüística. t. Demográfica.

13. Es una característica del modelo pedagógico que no conviene utilizar con personas adultas.

- () u. Despertar motivos internos.
v. Relacionar lo que aprende con lo que necesita en su vida.
w. Está obligado(a) a aprender lo que sus maestros(as) enseñan.
x. Aprenden lo que les interesa.

14. El principio andragógico que urge aplicar en la alfabetización en lenguas maternas es:

- () y. Lo que aprende, practíquelo en forma inmediata.
z. Eleve la autoestima de las personas.
a. Si quiere aprender, que aprenda; si no, no.
b. Evite la confusión, explíqueles bien.

15. El centro de los procesos destinados a modernizar y actualizar el proceso de AIB es:

- () c. El idioma y la cultura.
d. El docente.
e. La persona mayahablante
f. Los materiales.

Como prueba de entrada es suficiente.

¿Cómo se ha sentido?

Verifiquemos su dominio inicial. Las respuestas que esperábamos son: 1. (d); 2. (e); 3. (i); 4. (ñ); 5. (p); 6. (v); 7. (z); 8. (c); 9. (i); 10. (m); 11. (p); 12. (r); 13. (w); 14. (z) y 15. (e).

Asígnese usted un puntaje para concretizar su dominio. Use la escala siguiente:

> **Entre 15 y 12 buenas: excelente resultado.**

Esta obra le ayudará a cimentar mejor dicho dominio. ¡Adelante!

> **Entre 11 y 9 buenas: bien.**

Puede mejorar con el estudio adecuado de esta obra.

> **Entre 8 y 5 buenas: hace falta bastante.**

Tome con entusiasmo el estudio de esta obra y verá como mejora.

> **4 o menos buenas: deficiente.**

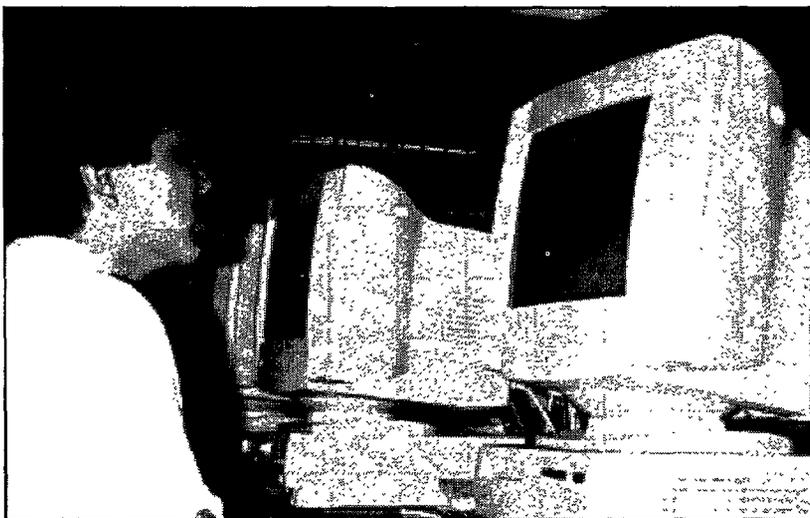
Prácticamente no hay dominio, pero nunca es tarde. Motívese e inicie el estudio inmediatamente.

Unidad No. 1

Ideas generales sobre alfabetización y analfabetismo

Los países son como los estudiantes: cada uno tiene su propia combinación de problemáticas lingüísticas. Si respetamos los factores culturales, debemos suponer que cada país establece sus políticas lingüísticas en base a su realidad lingüística, histórica, social, económica y que cada uno tendrá políticas diferentes.

Marie Clay (1993: s/p)



Objetivos

Estimado(a) estudiante:

Esperamos que al finalizar la presente unidad, usted esté en capacidad de:

- Sintetizar las principales razones por las cuales el problema del analfabetismo es mayor en las comunidades indígenas de nuestro país.
- Indicar los lineamientos generales sobre los cuales debe desarrollarse un proyecto de alfabetización que involucre a todos los habitantes de nuestro país.

Una reflexión acerca del analfabetismo

Es difícil decir que hay algún o alguna guatemalteca que no haya escuchado alguna frase relativa al problema señalado. En nuestra mente persiste la idea de que ocupamos un segundo lugar en analfabetismo en el continente. ¿Y eso cómo afecta nuestras vidas? ¿O es acaso un problema ajeno a nosotros? O bien, ¿merecerá la atención estudiar y hacer propuestas respecto del fenómeno?

Posiblemente a nivel individual poco nos afecte el problema, incluso a los analfabetas: han encontrado cómo ganarse la vida y se han adaptado a dicha situación. Sin embargo a nivel social y dentro del campo de los derechos humanos es una gran injusticia y una situación que clama atención, el que haya algunos, no digamos millones de analfabetas en el país, en el continente y en el mundo. Aparte de que a nivel global, como país, el fenómeno sirve de freno para incorporarnos al desenfrenado tren del desarrollo mundial.

¿Qué opinión le merece a usted el problema del analfabetismo?
¿Cómo afecta este problema el desarrollo del país?

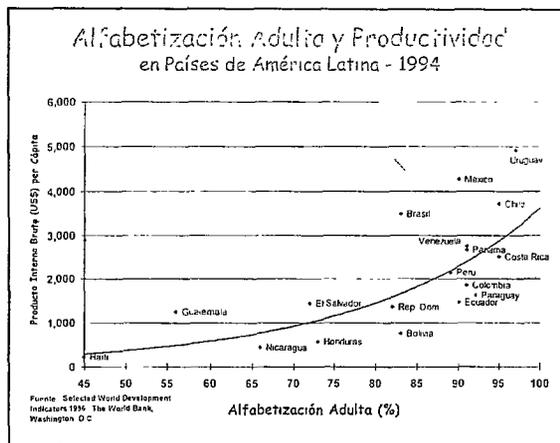
Los datos

Aunque hablar de datos siempre es un problema, porque naturalmente el analfabetismo es una variable difícil de medir, es bueno reflexionar acerca de ello. Las cifras oficiales actuales hablan de un 32.61% (CONALFA, 1999), de analfabetismo del total aproximado de diez millones de habitantes. Otras instituciones no gubernamentales como el Banco Mundial (1996) lo colocan en aproximadamente entre el 47-48%. El meollo está en cómo medir un estado tan complejo en un país pequeño, pero tan diverso. Así, hay poco que discutir, simplemente somos un país con demasiadas personas que carecen del dominio de la técnica de la lecto-escritura y eso nos afecta a todas y todos.

En toda Centroamérica se calcula el número de analfabetas en cinco millones (Campos y Díaz: s/f) y en América Latina, según la misma fuente, son 44 millones o sea un 20% de su población adulta. Se dice que en este último ámbito de cada diez analfabetas, ocho son campesinos e indígenas (Rivera, 1988). Las cifras son dramáticas si se habla de mujeres y escalofrantes si se refiere a mujeres indígenas. Y el problema es más serio al darse cuenta de que la situación cambia hacia el extremo positivo, muy lentamente.

Obviamente el problema no se da en forma aislada y suele ser causa de variables correlacionadas como: bajo nivel de escolaridad, altas tasas de deserción, alto índice de analfabetas funcionales, inaccesibilidad a la educación de miles de niños y, sobre todo niñas, en edad escolar; falta de materiales educativos impresos, falta de personal docente debidamente capacitado, etc. En fin, al hacer un análisis detenido vemos que se forma un círculo vicioso del cual difícilmente se puede salir y el cual afecta y destroza, como un cáncer, los nudos vitales del desarrollo nacional.

Baste como ilustración el observar la siguiente representación gráfica de la alfabetización y la productividad (The World Bank, 1994) para verificar lo dicho con anterioridad.



También es bueno afirmar que el analfabetismo aparece correlacionado con la pobreza, lo que en Guatemala está a su vez fuertemente ligado al «ser indígena». De manera que es fácil notar que los departamentos con mayor número de población indígena suelen presentar los índices más altos de analfabetismo.

Vea el cuadro que resume los índices de analfabetismo según departamento y sexo que nos presenta CONALFA (1999) y que corresponden al año 1998. Ordénelos en sentido creciente.

**INDICES DE ANALFABETISMO
SEGÚN DEPTO. Y SEXO
AÑO 1998 a)**

DEPARTAMENTO	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
TOTAL REPUBLICA	32.61	26.28	39.15
Guatemala	11.20	9.03	13.45
El Progreso	26.37	21.25	31.66
Sacatepéquez	18.62	15.05	22.35
Chimaltenango	31.71	25.55	38.07
Escuintla	25.08	20.86	31.07
Sanja Rosa	28.92	23.31	34.72
Sololá	49.84	40.17	69.84
Totonicapán	43.97	35.43	52.79
Quezaltenango	26.48	21.34	31.79
Suchitepéquez	35.25	28.43	43.32
Retalhuleu	29.12	23.47	34.96
San Marcos	34.38	27.71	41.27
Huehuetenango	45.80	36.97	65.08
Quiché	56.63	45.64	67.99
Baja Verapaz	44.1	35.54	52.94
Alta Verapaz	58.24	46.93	69.92
Peten	35.83	28.87	43.02
Izabal	31.72	25.56	38.08
Zacapa	29.24	23.53	35.1
Chiquimula	41.65	33.57	50.00
Jalapa	38.86	31.27	46.65
Jutiapa	32.12	25.65	38.56

Fuente: Resultados finales de las Coberturas de Atención Escolar Inicial (Alfabetización) año 1998
El año 1998, fue estimado de acuerdo a los índices de efectividad del programa
Elaboró: Depto. De Estadística
a) En la Población de 15 años y más

Ahora, haga una rápida comparación entre los siguientes datos de los cinco departamentos que presentan mayor cantidad de población indígena y su respectiva tasa de analfabetismo -compare con la tabla anterior para verificar que son los que mayor índice tienen:

Departamento	% mayahablantes	tasa de analfabetismo
Alta Verapaz	94%	58.24%
Sololá	89%	49.84%
Quiché	79%	56.63%
Totonicapán	77%	43.97%
Huhuetenango	63%	45.88%

Fuentes: Dávila (1991: 32)
CONALFA (1999:s/p)

¿Qué concluye usted luego de esta comparación?

¿Hay otros aspectos cualitativos que prueben de alguna manera lo dicho con anterioridad?

Por las razones expuestas, vale la pena profundizar un tanto en aspectos relativos a las poblaciones indígenas, con la idea de situarnos mejor en dicha realidad. Sin embargo aclaramos que no apoyamos la idea de una alfabetización exclusiva para indígenas, sino más bien la de un proyecto nacional que contempla distintas fórmulas con un mismo apellido: intercultural.

¿Por qué cree usted que señalamos la importancia de un proyecto nacional que contemple distintas fórmulas específicas para atacar el problema?

Las comunidades indígenas y su cultura ágrafa

Como usted inferirá, es realmente difícil saber cuántas personas indígenas no saben leer y escribir. Lo cierto es que hay muchas razones para que estos grupos étnicos estén marginados del dominio de la lecto-escritura. Las principales son:

- (a) Las políticas educativas no han tenido en cuenta los intereses y las necesidades de los indígenas. Esta situación ha permanecido casi inalterable hasta la década de los ochenta y apenas empieza ahora a superarse.

- (b) La educación ha sido desde la época colonial privilegio para los que económicamente están bien. Desde la llegada de los invasores europeos, las grandes masas de indígenas quedaron excluidas del sistema educativo.

Algunos especialistas afirman que era una política de cierto sector de la sociedad, el que estuvieran ignorantes en materia educativa. Es hasta en la década de los 80 que se ha dado un acceso fuerte de este sector a la educación, especialmente con el fenómeno de la Educación Intercultural Bilingüe.

- (c) Desde la época colonial si un(a) indígena quería educarse, tenía que castellanizarse. Muchas personas creen hoy día que las lenguas indígenas no tienen valor y similar cosa piensan en relación a sus conocimientos.
- (d) Muchas comunidades indígenas quedaron muy aisladas y a la fecha están así. De esa forma la educación sistemática no llegó y sus habitantes quedaron prácticamente aislados y abandonados.

Según su criterio y experiencia personal, ¿cuál de estas razones ha sido más decisiva en su comunidad o en las comunidades indígenas que usted conoce?

¿Qué significa ser analfabeto(a)?

Para los que sabemos leer y escribir probablemente es fácil definir al que no sabe. Sin embargo es bueno tomar en cuenta, antes de entrar en detalles, pensar que ser analfabeto(a) no significa:

- ser ignorante
- ser tonto(a)
- ser inculto(a)
- ser menos que nadie

Una cosa es no dominar la técnica de la lecto-escritura y otras es ser ignorante. Se puede saber leer y escribir y ser ignorante de muchas cosas. A la inversa, se puede no distinguir las letras, pero ser sabio en aspectos de la vida y la sociedad. De la misma manera un(a) analfabeto(a) puede ser muy listo(a) y muy inteligente para desenvolverse en la vida.

Vale la pena reiterar que el analfabetismo no es un problema exclusivamente de las poblaciones indígenas. Al contrario, es un problema mundial muy serio que afecta todo ser humano que al carecer de esta técnica queda discriminado en un mundo cada vez más técnico y globalizado.

Si bien en nuestro país, al igual que en América Latina, es la población indígena la más afectada, es bueno tener en cuenta que los aspectos aquí tratados son extensivos a toda persona que no sabe leer ni escribir y que una política seria de alfabetización debe tomar en cuenta a toda la población, aunque específicamente se puedan agregar componentes para adaptarse a la situación particular de cada grupo.

Ser analfabeto(a) no le resta valor como persona a nadie. Y por último, la cultura se posee independientemente del dominio de la técnica de la lecto-escritura. Esta es parte de la cultura humana, pero es simplemente una parte, no toda.

En conclusión, Rivera (1988:15) señala que «hay dos clases de analfabetos: unos son los que no saben leer las letras y otros, los que no saben leer la vida».

Entonces, alfabetizarse es...

...aprender a dominar la lecto-escritura para entender los mensajes escritos que envían otras personas y para expresar por el mismo medio, las propias ideas y pensamientos. Es entonces necesario que este acto -el de alfabetizar(se)-, sea un acto profundamente creativo y arraigado en las necesidades e intereses de la gente para que cumpla su cometido.

Para lo anterior es necesario que el proceso esté orientado a la resolución de pequeños problemas que hagan que los y las estudiantes adultos(as) se concienticen de lo que están haciendo y se puedan liberar del mundo de oscuridad que supone el ignorar la lecto-escritura. Para el educador brasileño, Paulo Freire, esto se puede lograr cultivando en los y las estudiantes, posiciones críticas-reflexivas que hagan que de observadores pasivos de la realidad, se constituyan en sujetos activos capaces de transformar su propia realidad en busca de un mundo mejor.

Pizarro (1988:16) señala que el alfabetizarse tiene un para qué en acciones como:

- (a) «Utilizar un instrumento útil para hacer frente a las nuevas necesidades y exigencias de acuerdo a los propios intereses».
- (b) «Sentirse orgullosos(as) de la propia lengua y la propia cultura».
- (c) «Encontrar en la historia de los pueblos y las culturas, la fuerza para superar los problemas del presente y enfrentar los desafíos del futuro».

Si bien estas definiciones guardan cierto sentido filosófico, son prácticas desde el punto de vista que poseen un elemento psicológico importante: la elevación de la autoestima de aquellos(as) que se sienten marginados(as) de un proceso fundamental de la vida moderna.

Y eso es para nosotros lo fundamental de un programa de alfabetización para adultos indígenas y/o campesinos: que esté constituido por procesos motivadores que eleven la autoestima de las personas que se sometan a él.

¿Puede señalar usted los principales aspectos positivos de un proyecto de alfabetización que tome en cuenta los aspectos anteriores?

Cuando la gente no se interesa por aprender la lecto-escritura...

...seguramente habrá hecho falta una buena motivación y un seguimiento a la misma. Entre la gente más sencilla suele haber automotivación, desde aquellas personas que desean aprender la lecto-escritura porque consideran que es una vergüenza no saberla hasta otras, más prácticas que ven en dicho aprendizaje nuevas oportunidades de superación (trabajo, etc.). Sin embargo también hay gente que no siente la necesidad de ello: recordemos que el proceso socioeducativo de la lecto-escritura estaba recién siendo descubierto cuando llegó la conquista y de esa forma quedó cortado el proceso. De esa forma las poblaciones indígenas siguieron cultivando fuertemente la tradición oral en sus lenguas maternas y no necesitaron las letras para indicar lo que pensaban.

De manera que en Guatemala, por ejemplo, las personas adultas indígenas no sienten la necesidad de alfabetizarse. La comunicación en las comunidades es oral y son los jóvenes, los que tienen cierta dependencia de la lecto-escritura. Por si fuera poco, cuando la gente se alfabetiza -ya sea en castellano o en lenguas mayas-, generalmente esto no tiene incidencia en su vida. Por eso es necesario que las personas encargadas de los destinos del país hagan el esfuerzo por gestionar y proponer mejores condiciones -de vida, de trabajo, de oportunidades, etc.-, a aquellos(as) que se alfabetizan.

Pizarro (1988) hace una interesante analogía entre la forma como se ha difundido el uso de la radio -un medio ajeno a la cultura indígena- y lo que debería ser la alfabetización. Destaca la forma como la radio -una forma de comunicación oral, ha servido para unificar a la gente en el interior de los países, incluso en las propias lenguas originales. La lecto-escritura debería tomar una forma similar de comunicación para que en cada comunidad indígena se puedan expresar los pensamientos por escrito, conocer lo que otra gente piensa -por medio de revistas, boletines, periódicos, volantes, etc.

De manera que si logramos encontrar la llave que abra la motivación de la gente, tendremos culturas indígenas más fuertes y enriquecidas, con personas que saben comprender mensajes escritos, pero ante todo, que saben expresar su propia voz y pensamientos en papel. Personas que tengan conciencia crítica, que sean creativas para solventar los problemas que encuentran en su diario vivir y que sean capaces de promover su desarrollo personal y social.

¿Qué otros aspectos puede usted proponer para ser tomados en cuenta para que las personas analfabetas no abandonen los programas de alfabetización?

¿Tiene conocimiento de otras causas por las que las personas abandonen estos programas?

Alfabetización Intercultural Bilingüe

Sin embargo no estamos definiendo un proyecto educativo que sea para indígenas, como ya lo expresamos líneas arriba. Ciertamente estamos resaltando la necesidad de la alfabetización en regiones mayoritariamente habitadas por indígenas, pero no de una educación única y exclusivamente para

ellos(as). Hablamos más bien de un modelo que pueda adaptarse a las necesidades -culturales y sociales de todo(a) guatemalteco(a) que desee «ser más» y apropiarse de la técnica de la lecto-escritura.

¿Cómo puede esto desarrollarse en la realidad guatemalteca?

Con todo lo anterior estamos hablando de un modelo de alfabetización que por medio del componente intercultural fortalezca las relaciones interétnicas positivas, despierte la vocación hacia la pluriétnicidad y rechace los estereotipos negativos, los prejuicios y la discriminación. Esto solamente puede hacerse -en palabras de Herrera (1999)-, por medio del conocimiento, la comprensión, la aceptación e idealmente la admiración por las diferentes culturas que se practican en el país. Como se evidencia, este componente es fundamental para cimentar la paz desde la educación de adultos ya que por medio de él se logrará que todos descubran y cultiven lo que todos y todas las guatemaltecas y guatemaltecos tenemos en común como miembros de una sociedad y de un solo país.

Evidentemente para cumplir con lo aquí expuesto se hace necesario que todo proyecto nacional de alfabetización intercultural sea bilingüe -para las regiones donde se necesita-, o no -para aquellas zonas monolingües-, esté dirigido a toda la población, no solamente a los indígenas, para potenciar así la convivencia y el entendimiento. Esa es la única forma de incluir al grueso sector de adultos que quedaron fuera de la escuela en un proyecto de nación que posibilite oportunidades igualitarias de desarrollo.

Lectura adicional No. 1
**La educación de adultos en palabras
de Paulo Freire**

No se puede hablar de este tema sin tener presente al andragogo y pedagogo brasileño. Esta lectura es una reunión de frases suyas, reunidas por Carlos A. Torres, que tienen actualidad infaltable y que dejan entrever un pensamiento profundo y visionario. Ningún educador o educadora de adultos puede ignorarlas.

(1) La concepción ingenua del analfabetismo lo encara como si fuera un «absoluto en sí» o una «hierba dañina» que necesita ser «erradicada» (de ahí la expresión corriente: «erradicación del analfabetismo»).

O también lo mira como si fuera una enfermedad que pasara de uno a otro casi por contagio.

No es de extrañar pues, que el analfabetismo aparezca en la noción tradicional como una especie de mal de nuestros pueblos, como una manifestación de su incapacidad, de su poca inteligencia y aún de su apatía. Pero la verdad es otra. La concepción crítica del analfabetismo, por el contrario, lo ve como una explicitación fenoménica-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado.

P. Freire, La concientización desmitificada por Freire en Revista SIC (Caracas) XXXVIII/374 (1975) 164-166. (Texto tomado de la p. 165).

(2) Una de las más grandes, si no la mayor tragedia del hombre moderno, consiste en que es dominado por la fuerza de los mitos y mandado por la publicidad organizada, ideológica o no, con esta consecuencia: que él renuncia cada vez más sin saberlo, a su capacidad de decidir. Las tareas de su época no son percibidas por el hombre simple, sino que le son presentadas por una «élite» que las interpreta y se las presenta bajo la forma de recetas, de prescripciones que hay que seguir.

P. Freire, *Concientización y liberación*. Rosario (Argentina), 1975, p. 24-25. (Texto tomado de la p. 24).

(3) Yo analicé aquí, en el Ministerio de Educación, en otras reuniones, ese afiche que dice que «quien sabe enseña, quien no sabe aprende». Éste es un afiche pésimo, profundamente reaccionario. No tiene nada que ver con la revolución, a pesar de que fue elaborado en un proceso revolucionario por educadores, que tal vez dijeron que yo era idealista. ¿Cómo se explica el reaccionarismo de este afiche con las opciones verbalizadas revolucionarias del educador que las hizo? A través de la ideologización de este educador.

Por esta razón afirmo también que no hay error metodológico que no sea ideológico.

Todo error metodológico implica un trasfondo ideológico. Y hay otro cartel que es peor todavía: es una cabeza de hombre sobre el cual están cayendo las letras: a, b, c, d, y se dice: «Cuando se siembre, brota. Enseña a leer». Yo llamaría a esto, concepción agronómica del conocimiento.

P. Freire, entrevista aparecida originalmente en Cuadernos de educación (Santiago de Chile) 26 (1972). La cita fue tomada de la revista Ciencias de la Educación (Buenos Aires) 10 (1973) p. 50-58.

- (4) La solución ingenua del analfabetismo, no puede, por limitación de su visualización del problema, tomado en su complejidad, darle respuestas correctas, propone e intenta necesariamente soluciones puramente mecanicistas.

La alfabetización para ella, se reduce al acto mecánico de «depositar» en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este depósito, según la concepción ingenua de la alfabetización, es suficiente para que el hombre analfabeto se afirme, ya que «dejó de serlo».

Esta concepción mecanicista del «depósito de palabras» envuelve otra concepción, tan

ingenua como esta: la que presta a la palabra un sentido mágico. Con esto queremos referirnos a que en este mecanismo, la palabra, como una cosa física, es como si fuera un amuleto. Algo independiente del hombre que la dice, sin relación con el mundo y con las cosas que nombra.

De ahí que, para esta visión distorsionada de la palabra que implica la distorsión del hombre mismo, la alfabetización se transforma en un acto con el cual el alfabetizador va «llenando» a los analfabetos de sus palabras. Del sentido mágico prestado a la palabra se prolonga u origina otra ingenuidad: el mesianismo.

El analfabeto es un hombre perdido. Es imperioso «salvarlo» y su «salvación» está en que consienta que se le vaya «llenando» con estas «palabras», meros sonidos milagrosos, que le son regalados o impuestos por el alfabetizador, que es mucho más un mago o hechicero que un educador.

P. Freire, Aspectos culturales del desarrollo, Servicio de documentación del MIEC-JECI, serie concientización (No. 2 documento 9), Montevideo 1969.

Todos los textos tomados de: Torres, Carlos Alberto. (1980: 13-40).

Guía para investigar y aprender más acerca de este tema

Si usted se siente motivada y motivado a profundizar más sobre esta temática, le sugerimos las siguientes actividades:

- (a) Recolectar todos los datos educativos del país como sea posible y verificar la relación que tienen con los aspectos tratados en esta unidad.
- (b) Entrevistar informalmente a personas analfabetas e indagar la razón por las que no aprendieron a leer y a escribir. Tome en cuenta a mujeres para estas entrevistas.
- (c) Si es posible, entrevistar también a personas que alguna vez fueron a un centro de alfabetización, pero que lo abandonaron. Platicar sobre las razones esenciales. Preste atención a las respuestas femeninas.

Autoevaluación

- (1) Cite las principales razones por las cuales la problemática del analfabetismo afecta en mayor grado a las poblaciones indígenas en el país y el continente.
- (2) Indique los lineamientos generales sobre los cuales debería desarrollarse un proyecto educativo de alfabetización para una población diversa como la guatemalteca.

* * *

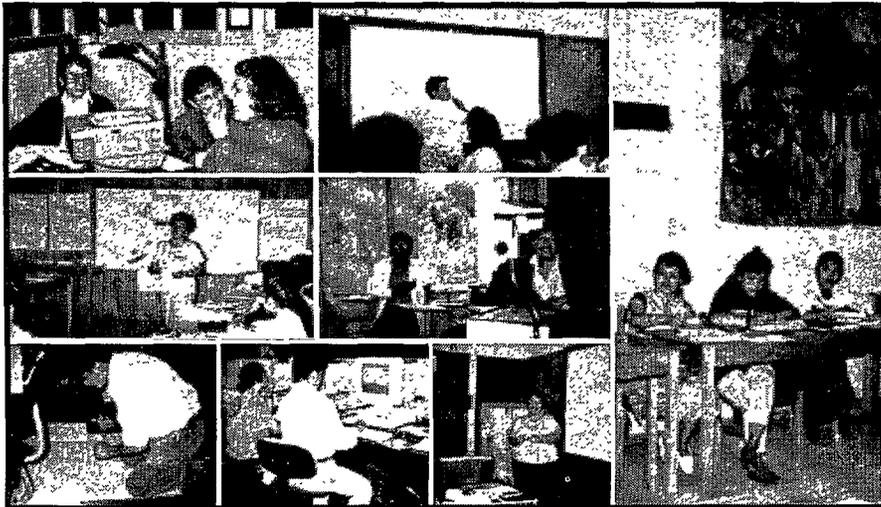
Ahora que ha finalizado esta autoevaluación verifique sus logros y si los resultados le satisfacen, pase a la siguiente unidad.

Unidad No.2

Breve historia de la alfabetización en Guatemala y las respectivas políticas lingüísticas que la animaron

...Solamente cuando los gobiernos representan en alguna forma los intereses populares, se pueden dar acciones significativas para la erradicación del analfabetismo.

Rivera (s/f:160)



Objetivos

Estimado(a) estudiante:

Esperamos que al finalizar la presente unidad, usted esté en capacidad de:

- Sintetizar creativamente las tres fases que se han dado en la alfabetización en Guatemala.
- Señalar los rasgos identificadores en cada fase.

¡Leer y escribir! ¿Para qué?

No es fácil responder a dicha pregunta. La respuesta que el Estado y las autoridades educativas han ido dando a dicha pregunta ha variado y seguramente variará, con el tiempo. Personalmente cada uno puede tener diversas y muy prácticas razones para aprender la lecto-escritura, pero el Estado debe tener también sus razones para promover dichos aprendizajes. Ellas constituyen la política educativa en materia de alfabetización. Puede que estén escritas o no, pero siempre detrás de las acciones, hay razones.

Las políticas de alfabetización no tienen explicación si no se analizan los contextos históricos en que se desarrollan. De esa forma podemos explicar la evolución que han tenido los movimientos al amparo de un marco legal que expresa la forma de pensamiento de una época.

En un primer momento, recién realizado el redescubrimiento de América y de sus habitantes por los europeos, estos tenían la percepción y la seguridad de que aquellos, eran seres inferiores y que por lo mismo había que ayudarlos a salir de su condición, haciendo desaparecer sus agrupaciones. Recuérdese que en algunos lugares llegaron a ser exterminados sus habitantes naturales. Cuando hubo enseñanza -para algunos indígenas considerados excepcionales-, ésta buscaba que ellos cambiaran de forma de ser, de pensar, y que se convirtieran... en otros seres.

Transcurrieron así muchos años, cientos, y entonces se empieza a ver la lecto-escritura como una forma de integrar a los analfabetas a la cultura y educación única, la del país o de la nación. Se ve con peligro cualquier manifestación que no sea lo nacional, que curiosamente es lo internacional. Lo occidental. Urge alfabetizar a la gente, especialmente al indígena, para integrarlo. Es la mejor forma de homogeneizar al país y desaparecer cualquier manifestación que no sea como la del grupo dominante. Esta tendencia aún no termina. Hay una fuerte corriente que la apoya, especialmente entre personas del sector dominante, especialmente a nivel económico.

En la década de los ochenta surge un nuevo movimiento. Donde la lecto-escritura es una forma de que las personas se redescubran para liberarse de las ataduras de la ignorancia y para que sean (de ser) más. No se niega el acceso a la cultura nacional -occidental-, pero se considera básico y preeminente, el acceso y reconocimiento de la propia cultura materna y a partir de esta afirmación, poder tener acceso a la lecto-escritura de otras lenguas -en el caso particular de Guatemala, a una segunda lengua que indudablemente es el castellano.

Esta tendencia se basa en algunas hipótesis, debidamente comprobadas, entre las cuales vale la pena destacar:

- * Parte importante del desarrollo de las personas consiste en respetar y permitir el fortalecimiento de su cultura y lengua materna.
- * La diferencia y la cantidad de culturas y lenguas de un país no tiene relación con su grado de desarrollo.

- * Una educación y una política educativa que promueva el desarrollo y oportunidades igualitarias para todos(as) los ciudadanos(as) debe respetar las diversidades culturales.
- * Los modelos en que la lengua oficial se impone a grupos minorizados no funcionan con culturas ágrafas y sólo consiguen la desidentificación de las personas -que se compara con una muerte psicológica. Necesitan primero, promover su crecimiento y desarrollo en la lengua materna para elevar la autoestima, así como lograr otros beneficios correlativos, para triunfar posteriormente en la segunda lengua u otras más.

Visto de esta forma podemos responder a la pregunta inicial de esta sección: la adquisición de la técnica de la lecto-escritura es un elemento que enriquece a las personas de las culturas indígenas y amplía sus posibilidades de comunicación, garantizando así el acceso a muchos otros conocimientos (Rivera, 1988).

Visto y analizado lo anterior, ¿cree usted que es necesario que las personas indígenas dejen sus cultura y lengua materna para aprender la lecto-escritura? ¿Por qué?

Una visión retrospectiva...

J. Richards (1995: 1-12), hace una perspectiva histórico-social acerca de las políticas de alfabetización. En este trabajo deja entrever que la tipología secuencial de Rivera que hemos comentado inicialmente se refleja en las políticas del estado guatemalteco. He aquí algunos de los puntos esenciales de su trabajo:

Alfabetizarse para desaparecer... (1524 - 1944)

Luego de iniciada la conquista de Guatemala, los colonizadores ejercieron una autoridad agresiva para subyugar a los pueblos mayas y obtener de ellos su trabajo. Para ello utilizaron políticas de pacificación ya probadas en la España medieval, a través de la reducción y la congregación. De esa forma asentaron a los incivilizados en pueblos modelados a la europea.

Desde este momento la política oficial establecida por la Corona fue la de castellanizar a los indígenas y convertirlos a la cristiandad. A pesar de existir documentos oficiales que señalaban la obligación de realizar esta tarea, los primeros dominicos y franciscanos que llegaron al país, prefirieron hacerlos en las lenguas nativas, especialmente en kaqchikel. Sin embargo para 1646 fue enviado el Visitador Real para acentuar cuál debería ser la política en materia de castellanización. Se llegó, incluso, a exigir que los indígenas asumieran nombres patronímicos españoles, que los tribunales no permitieran que se hablara en otro idioma que no fuera el castellano y que solamente a los indígenas que aprendieran castellano se les ofrecería el privilegio de vestir ropas españolas y montar caballos con brida.

Pasada la independencia política de 1821, la política pública de castellanización siguió siendo la misma e incluso se llegó a legalizar la erradicación de las lenguas indígenas. De esa forma el Decreto del 29/10/1824, indicaba que:

El Consejo Constituyente del Estado de Guatemala, considerando que debe ser uno el idioma nacional (y mientras sean tan diversos cuanto escasos e imperfectos los que aún conservan los primeros indígenas, no son iguales ni comunes los medios de ilustrar a los pueblos, ni de perfeccionar la civilización en aquella apreciable porción del Estado), ha tenido a bien decretar que «Los párrocos, de acuerdo con las municipalidades de los pueblos, procurarán por los medios más análogos, prudentes y eficaces, extinguir el idioma de los primeros indígenas.».

El Estado continuó con esta política y, sin embargo, la ausencia de la infraestructura necesaria y el poco alcance de la educación pública en dichas regiones, no permitieron la desaparición de dichas lenguas. Así, analfabetas y monolingües, los mayas -especialmente los varones-, fueron integrados al sistema estatal, sólo en la medida precisa para proporcionar la mano de obra física que impulsara la economía de la agroexportación del país.

Alfabetizarse para integrarse... (1944-1984)

Este lapso se inicia con el período revolucionario (1944-1954), durante el cual se abolieron leyes verdaderamente feudales como la Ley de vagancia (que exigía a los indígenas sin tierras, trabajar sin salario en el sector de agroexportación, durante períodos específicos de tiempo). De esa forma los trabajadores se organizaron en sindicatos y ligas campesinas.

Inspirados en la política del *New Deal* de los E.E.U.U., los líderes reformistas del país iniciaron un sistema de seguridad social, establecieron un sistema escolar nacional (ya que en aquel tiempo operaban menos de mil escuelas rurales oficiales, las cuales atendían a menos de la décima parte de la población escolar) y pusieron en marcha una serie de campañas de alfabetización. La Ley Nacional de Alfabetización de 1945, declaraba la alfabetización como una emergencia nacional (Decreto 72).

Gran parte de la política integrista de este período, estaba inspirada en el movimiento indigenista de las Américas. Siguiendo el ejemplo mexicano, se creó el Instituto Indigenista Nacional (IIN) -1945- para tratar «el problema del indígena».

Entre sus primeras acciones estuvo un encuentro de maestros(as) indígenas donde se trató de la alfabetización en lengua materna y, entre otras recomendaciones, hubo un llamado para un proyecto experimental de proveer la alfabetización inicial en lengua materna, antes de enseñarla en castellano.

Este apoyo a la alfabetización en las lenguas mayas, sin embargo, solamente era con la idea de utilizarlas para una mejor y más efectiva castellanización. Esto se evidencia claramente en el siguiente párrafo:

Desde luego, no se debe creer que la alfabetización de niños y adultos en lenguas indígenas obedece al deseo de evitar la desaparición de las mismas. El objetivo primordial es el de tender un puente entre tales lenguas y el castellano como camino corto para su castellanización, (INN, 1945-1947: 65).

Este espíritu integracionista quedó una vez más de manifiesto cuando el INN atendió el llamado de los predicadores religiosos protestantes para organizar, en 1949, el Primer Congreso de Lingüistas de Guatemala. El objetivo era establecer un alfabeto unificado en lengua maya para evitar «irregularidades, desórdenes y confusiones en cuanto a la impresión de lenguas indígenas» (INN, 1985:9). El alfabeto oficial surgido del Congreso utilizaba muchas grafías del castellano para representar sonidos similares a los de las lenguas mayas.

En 1952, el trabajo lingüístico de los protestantes en Guatemala quedó oficialmente consolidado bajo el nombre de Instituto Lingüístico de Verano -ILV-. Por medio de un convenio con el Ministerio de Educación, empezaron a publicar una serie de cartillas en lenguas mayas, otros materiales didácticos y traducciones del Nuevo Testamento, con el alfabeto ya señalado.

A partir de la contrarrevolución de 1954, fueron suspendidos muchos programas aprobados en la década revolucionaria incluidas las campañas de alfabetización. Durante estos años de contrarrevolución, a medida que Guatemala trataba de expandir su participación en la economía internacional de exportación, los miembros de los equipos de gobierno señalaron progresivamente a los indígenas como el principal obstáculo para el desarrollo económico de la nación, exigiendo su integración coordinada en la línea central de la sociedad.

Lo anterior quedó plasmado en 1965, en la Constitución del país, donde se declaró al castellano como el único idioma oficial. De igual forma, el espíritu integracionista, se reflejaba en la Ley de Orgánica de Educación Nacional que decretaba por mandato la instrucción en el idioma oficial, dejando la posibilidad de hacerlo en las lenguas mayas, con la idea de hacer posible una mejor castellanización.

Los siguientes párrafos evidencian lo señalado:

En las Escuelas Radiofónicas se autorizó el uso de las lenguas mayas ...«para comunicar conocimientos sobre nutrición, educación moral, alfabetización, lenguas mayas y castellanización» (González 1987: 551).

Además se creó un programa llamado «Castellanización bilingüe» para «facilitar la integración del niño indígena en la cultura nacional, ayudando a la transición de la lengua materna al castellano» (MINEDUC, n.d:3).

Dentro de este contexto aparecieron los promotores bilingües, personas indígenas bilingües que habían finalizado su educación primaria y cuyo fin primordial era enseñar la lecto-escritura en

lengua maya, mientras enseñaban a los niños y niñas indígenas a comunicarse en castellano, para luego hacer una transición a esta segunda lengua y continuar la educación posterior en este último idioma. En este proceso se utilizó el alfabeto oficializado por el INN con ayuda del ILV.

Un punto importante a considerar es que, a pesar del fin utilitarista que se dio a la lengua maya en un claro modelo de asimilación lingüística, fue el abrir la puerta de las aulas a las lenguas mayas. A pesar de las limitaciones de la metodología, el uso de los dos idiomas aumentó los logros académicos y redujo el índice de fracaso escolar (Amaro y Letona, 1978:46). Para 1982 este programa se había extendido a trece áreas lingüísticas, contando con mil doscientos promotores y cincuentisiete mil estudiantes (INN, 1985:78).

Entre 1978-1984 se dio un período sobrio en la historia de Guatemala y muy doloroso, especialmente para la población indígena de ascendencia maya. El creciente movimiento de insurgencia y el surgimiento de la «guerra sucia» contra la población civil indígena guatemalteca crearon un nivel de violencia sin paralelo desde la conquista española. Los pueblos mayas, buscados por unos para camuflar su presencia y acusados por los otros de ocultantes, fueron atacados indiscriminadamente dentro de una campaña en que las masacres de aldea fueron tácticas comunes de contrainsurgencia (Aguilera Peralta, 1980; Carmack, 1988; Falla, 1982). Como consecuencia de esta política de Estado, cientos de miles de sobrevivientes mayas huyeron hacia México, a regiones montañosas remotas del país, o a los barrios marginales aledaños a la ciudad. Una estrategia de supervivencia para estas personas era el adoptar ropas occidentales y disfrazar su identidad étnica hablando el castellano.

Sin embargo, también menciona Richards (1995), se dio una tremenda incongruencia en el hecho de que mientras el Estado, a través del ejército, dirigía una campaña de terror en las comunidades mayas, los regímenes militares del período (Efraín Ríos Montt y Oscar Mejía Víctores), ofrecieron una apertura a la expansión de la expresión cultural y del poder político maya y en el uso de las lenguas indígenas en el sector educativo. La explicación probable es que Ríos Montt, un pastor evangélico, fue aconsejado y asesorado por el ILV -defensor incondicional de la alfabetización en lengua materna y asesor indirecto del recientemente implementado Proyecto Nacional de Educación Bilingüe.

Así se llegó a 1980, cuando se inició el Proyecto Nacional de Educación Bilingüe con dos tercios del financiamiento aportados por USAID (Agencia estadounidense para el desarrollo internacional). Básicamente consistió en ampliar el programa de Castellanización Bilingüe permitiendo que los niños y niñas indígenas ampliaran el uso de su lengua materna hasta el primer grado primaria mientras ampliaban su dominio sobre la segunda lengua. Este Proyecto nacional duraría cuatro años.

Bajo este Proyecto, se redactaron libros de texto en lenguas mayas, en los cuatro idiomas mayoritarios, así como materiales educativos para la mayoría de los contenidos de las áreas académicas respectivas. Esto incluyó desde la preprimaria (en vez de castellanización), hasta el segundo grado. Naturalmente la metodología que apoyaba lo anterior era de eminente transición, pero permitió ir introduciendo lentamente un currículum bilingüe en las diez escuelas piloto de las cuatro comunidades lingüísticas mayoritarias.

Cuando se hizo la evaluación del Proyecto, en 1984, sus buenos resultados -en las escuelas piloto- permitieron institucionalizar la educación bilingüe en el país según el Acuerdo gubernativo 1093-84. La nueva Ley de Educación redactada en tiempo del General Oscar H. Mejía tomó en cuenta aspectos de educación bilingüe y gracias al financiamiento de USAID para ayudar en el financiamiento de proyectos que reforzaran el poder de los sectores democráticos a través de la educación primaria rural, se estableció por mandato la participación sin precedentes de la población maya en la educación de la población indígena.

Alfabetizarse para ser nosotros mismos... (1985- actualidad)

Todo el anterior movimiento fue apoyado por la promulgación de una nueva Constitución en 1985, promulgada por la Asamblea Nacional Constituyente. Dicha Constitución borró las concepciones asimilistas y falsamente nacionalistas de todos los gobiernos anteriores y abrió la puerta para un nuevo amanecer donde se reconoce, respeta y promueve la naturaleza pluricultural y multilingüe de la sociedad guatemalteca en su conjunto.

En este mismo año se creó el Programa Nacional de Educación Bilingüe -PRONEBI-, la estructura administrativa encargada de ejecutar la educación bilingüe para la niñez mayahablante de Guatemala. Su principal finalidad fue reforzar la identidad maya y la promoción del desarrollo armonioso e integral de la población ya mencionada dentro de un contexto lingüístico de la sociedad guatemalteca plural para que responda a sus necesidades auténticas e intereses legítimos (Reglamento del PRONEBI, Título I, Capítulo II, Artículo 3,5).

A esta institución le fue encomendada la tarea de producir en masa libros de texto bilingües y otros materiales educativos en lengua materna (y se le proporcionaron los medios financieros y técnicos para ello), lo cual le hizo asumir un papel sobresaliente en la educación indígena, además de asumirlo en las cuestiones más amplias relacionadas con la revitalización de las lenguas mayas y la reafirmación de la identidad étnica.

Hasta 1993, el PRONEBI atendía más de mil escuelas según el modelo de paralelismo idiomático según el cual se busca un desarrollo paralelo de las lenguas mayas y el castellano, desde la preprimaria hasta el cuarto grado. Este paralelismo busca que el 50% del tiempo se dedique a un idioma y el otro 50%, al otro.

Algunas de las múltiples dificultades que hubo que superar en dicha época podrían sintetizarse así:

- * No estaban definidas las fronteras de las lenguas mayas.
- * Era desconocido el número de hablantes de cada idioma maya.
- * El gran número de dialectos dentro de cada lengua.
- * Existían numerosos alfabetos rivales en cada idioma maya.

- * No habían ninguna gramática prescriptiva y pocos diccionarios bilingües.
- * La mayoría de bibliografía de apoyo estaba escrita en inglés.
- * Había pocos mayahablantes lingüistas o especializados en diseño curricular o en capacitación de maestros(as) o en la producción de materiales educativos.
- * Muchos padres, madres de familia y maestros(as) de las zonas habitadas por indígenas, desconfiaban por igual de la noción de educación bilingüe y se mostraban inexorables a la hora de exigir que los niños y niñas mayas fueran instruidos en el idioma oficial del Estado.

A pesar de todas estas dificultades, gracias a la labor del PRONEBI han sido atendidos numerosos problemas de la planificación lingüística y educativa de las lenguas mayas.

Dentro del campo de la alfabetización, esta última etapa es sumamente importante ya que constituye una política educativa que promueve el desarrollo y fortalecimiento de las culturas indígenas, sin negarles el acceso a la segunda lengua con pleno respeto de la diversidad cultural -como sinónimo de riqueza-, en busca de igualdad de condiciones para el crecimiento humano.

Por fin, luego de cientos de años, es posible conceptualizar una alfabetización -como proceso verdaderamente educativo-, que:

- * Valore la lengua indígena y propicie su mantenimiento y enriquecimiento por la forma de expresarse y comunicarse de los pueblos indígenas. Y por supuesto sin dejar de atender la necesidad de adueñarse de la segunda lengua que en el caso guatemalteco constituye una lengua franca.
- * Sistematice los conocimientos, habilidades, estrategias, valores, cosmovisiones, etc., acumulados por los pueblos indígenas como un recurso pedagógico, didáctico y andragógico que enriquece dichas culturas y da elementos para enfrentar nuevas necesidades y exigencias propias de la época, sin desvalorizar o desarraigar a las personas.
- * Como punto esencial de su concepción y ejecución tenga la participación de la población indígena en la toma de decisiones para resolver los problemas que les afectan, para que las soluciones encontradas reflejen sus intereses y aspiraciones.
- * No base sus procesos en la traducción, sino que busque obtener los máximos logros lingüísticos en cada idioma sujeto del proceso con la firmeza y la confianza de que los aprendizajes dados en uno y otra son fácilmente transferibles entre ellos. Solamente así se puede hablar de enriquecimiento bilingüe.

Adaptados de: Rivera (1988:26).

Lectura adicional No. 2

La alfabetización en el contexto de una cultura ágrafa

Es necesario reconocer que ya existía una tradición escrita en las lenguas indígenas de México (y en mayor o menor grado, de toda América), antes y durante la conquista, la cual ha ido desapareciendo paulatinamente. Hoy día, los grupos étnicos pertenecen a culturas ágrafas, sin embargo, mantienen un uso restringido de la lecto-escritura en español en sus relaciones con la sociedad nacional.

En las culturas ágrafas, el lenguaje oral tiene una importancia fundamental ya que es el medio por el cual se transmiten y reproducen los patrones culturales del grupo. Todas las creencias y tipos de conocimiento se comunican por medio del contacto personal, resultado de una tradición oral que ha pasado por generaciones y que se conserva en la memoria colectiva. El lenguaje, principalmente el vocabulario, es el aspecto concreto de la memoria.

Pero el lenguaje también tiene una relación íntima con la organización y recreación del pensamiento. En cada cultura se enseña a sus miembros no solamente a hablar, sino también a pensar, recibiendo las categorías de clasificación que impone el lenguaje en su contexto cultural. Las formas de pensamiento están íntimamente ligadas al lenguaje a nivel individual, social y, en el contexto de esta discusión, étnico. Varese (1983), en su análisis

de la educación y los indígenas en México, sostiene que la lengua cumple el papel de matriz referencial para una etnia y es, en última instancia, lo que da identidad y continuidad a la misma. La lengua no es solamente el eje organizador de un grupo social, sino el mediador entre el pensamiento social e individual.

Conviene aquí reflexionar sobre el papel del lenguaje y la tradición oral, tomando el ejemplo de los tzotziles de Chamula en los Altos de Chiapas. Señala Gossen (1979): «La tradición oral chamula no es simplemente un bagaje de información que sirve de sostén al contexto cultural...proporciona un esquema conceptual implícito para ordenar información, selecciona y conserva, por períodos de mayor o menor longitud, significativos segmentos de experiencia. La expresión lingüística de los tzotziles está íntimamente ligada no solamente con los contenidos de la cultura, sino también con su conformación, y por ende, con la estructura del pensamiento, de tal forma que representa una totalidad. Se considera que los chamulas tienen cuatro tipos principales de lenguaje que forman cierta continuidad que va desde el lenguaje cotidiano en sus varias expresiones hasta las palabras antiguas de la tradición oral. Cada tipo de lenguaje se subdivide en géneros, con estilos, fórmulas y vocabulario propio.

El símbolo central de la cultura chamula que ordena el pensamiento y la estructura simbólica global es el sol. El concepto de sol abarca no solamente el pensamiento religioso, sino las unidades de tiempo lineal, cíclico y generacional, así como las divisiones espaciales. Así mismo se refleja este simbolismo en la estructura del lenguaje.

La investigación sobre el uso de lenguaje debe ser considerada fundamental en la planeación del trabajo educativo en comunidades indígenas. La alfabetización para adultos preanalfabetos introduce por primera vez la idea de que la palabra puede tener una existencia independiente del contexto y de la persona, y de que los nombres y las cosas no son necesariamente lo mismo. De igual modo, el lenguaje pierde parte de su papel como interacción humana temporal y asume características de permanencia e inmutabilidad.

La tarea de alfabetización en el medio indígena no es simplemente una cuestión de optar por una lengua o por un alfabeto; implica también un cuestionamiento filosófico y ético sobre sus

resultados directos e indirectos. Varese y Rodríguez plantean el dilema así: ¿Cómo llegar a conocer los posibles efectos de la introducción de la escritura sobre el pensamiento y la lengua de un pueblo tradicionalmente ágrafo? ¿Cómo evitar que la lealtad al espíritu del discurso y a sus expresiones simbólicas que caracteriza al pensamiento y la praxis de los pueblos de tradición oral se pierda y reduzca la lealtad a la letra que es típica de la civilización de la escritura y la imprenta? ¿Cómo, pues, reducir el riesgo de transfigurar una forma y un estilo de pensamiento circular, totalizador, verbal, de gran memoria sintetizadora, en un pensamiento condicionado por la linealidad de la escritura, código estrecho y reglamentado que encierra al común de los escribanos y que puede ser libremente superado sólo por los poetas? ¿Qué irreparables daños de civilización estaremos programando al encerrar en unos cuantos signos fonéticos la memoria hablada de un pueblo?» (1975, s/p).

Tomado de:
Latapí & Castillo (1985: 190-192).

Guía para investigar y aprender más acerca de este tema

Si usted se siente motivada y motivado a profundizar más sobre esta temática, le invitamos a realizar las siguientes actividades:

- (a) Localice materiales de alfabetización en lenguas mayas (actuales y de décadas pasadas) y compárelos. Emita sus juicios.
- (b) Localice materiales de castellanización y de enseñanza del castellano como segunda lengua y compárelos. Destaque las diferencias y evalúe sus finalidades.
- (c) Entreviste a alguna autoridad del Programa Bilingüe del CONALFA, de su comunidad o región, y pídale que evalúe el quehacer educativo que realiza con personas adultas mayahablantes con dicho programa.

Autoevaluación

Verifique el logro de sus objetivos mediante el siguiente ejercicio.

- (1) Sintetice creativamente las tres fases en la evolución de la alfabetización en Guatemala, señalando sus principales rasgos identificadores.
- (2) Señale y comente los rasgos identificadores de cada fase.

* * *

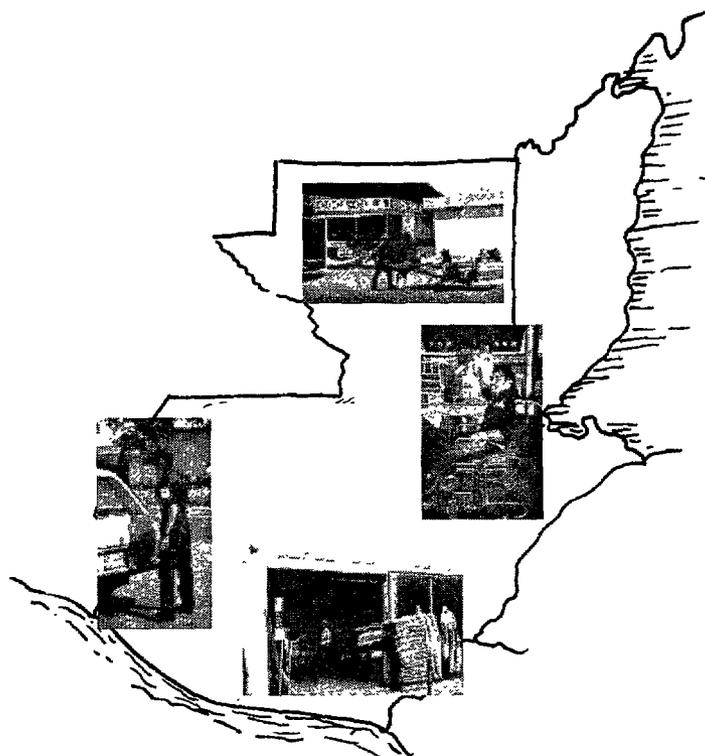
Ahora que ha finalizado esta autoevaluación, elabore su propio juicio en cuanto al logro de las metas propuestas al inicio y si los resultados han sido satisfactorios, pase a la siguiente unidad.

Unidad No. 3

Reflexiones relativas a la alfabetización y educación de adultos de cara al tercer milenio

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al resto de un mundo que cambia rápidamente.

Delors, J. et al (1996:24).



Objetivos

Estimada (o) estudiante:

Esperamos que al finalizar la presente unidad, usted esté en capacidad de:

- a) Determinar las generalidades necesarias en un proyecto de alfabetización integral e integrador, de cara al tercer milenio y tomando en cuenta las pistas sugeridas en la unidad.

Riesgos y desafíos de cara al tercer milenio

Si bien recién hemos entrado en esta nueva etapa de alfabetización, encontrándose la misma en un estado incipiente y con excelentes perspectivas de realización para sus beneficiarios(as), también es necesario hacer una revisión de aquellos aspectos que deben ponernos alertas ante el advenimiento de un nuevo milenio. Los beneficiarios y beneficiarias, así como los ejecutores de los programas de alfabetización no están desarraigados y son seres humanos que viven en el mundo materialista de la actualidad. Algunas previsiones que nos lanzan los y las especialistas deben hacernos reflexionar.

Los acontecimientos del final del siglo XX no pueden permanecer ajenos a la educación y menos a la de los más necesitados(as). Esencialmente hablamos del fenómeno de globalización que está cambiando aspectos antes nunca imaginados. Ante esto las instituciones y personas que hacen alfabetización deben estar preparados(as) para actuar.

¿Puede mencionar usted como puede afectar o cómo afectará el fenómeno de la globalización -técnica y económica-, los procesos de educación y/o alfabetización de las personas más necesitadas?

La globalización

Según Codina (1997), la globalización constituye uno de los hechos mundiales que más afectan a la educación y especialmente a la educación de los pobres, que como hemos visto, son los más afectados por el analfabetismo. A mediano plazo, la supresión de barreras en los mercados financieros está formando una nueva cultura (nuevo modo de ver y actuar) que afecta la educación de niños, niñas y adultos.

Este autor, comentando a Naisbitt (1995), nos señala seis tendencias que, provenientes de Asia, parecen invadir al resto del mundo y que tienen profunda incidencia en el campo educativo.

En forma resumida estas son:

Hoy día ya no son los países quienes toman las decisiones, sino las grandes redes y poderes económicos. Ya no es el Estado, es el dinero el que manda. Hablando educativamente, ¿quién tiene la última palabra en materia educativa y el políticas de alfabetización?; ¿dónde está el poder de decisión, en el Gobierno o en la banca?; ¿quién está detrás de las decisiones que afectan a la economía, la política y la educación?

El margen de actuación de las organizaciones que hacen alfabetización (y su respectivo seguimiento) cada vez se encontrará más condicionado a este fenómeno.

La pobreza se traslada irreversiblemente, del campo a las ciudades. La tendencia migratoria de las áreas rurales a la ciudad, es incontenible. Esto provoca nuevas necesidades culturales y el grave peligro de «desidentificar» a la gente con lo propio y lo suyo, y un gusto por lo ajeno o aquello que nunca va a ser «mío» o «nuestro». Es necesario -y sólo la educación puede-, detener la mutación genética que significa o da como resultado una especie humana de personas desidentificadas tratadas como objeto de explotación, sin intereses propios y sin medios para «soñar» y luchar por sus sueños.

La alfabetización en general y la intercultural bilingüe, en particular, tienen que adoptar nuevas facetas o estrategias para salir al encuentro de los y las migrantes.

Y dichas estrategias no solamente son de forma, sino también de fondo (de metodologías, de técnicas, etc.), para responder a los requerimientos educativos de toda esta gente que cada vez parece más abandonada y esclavizada de su propio destino.

La tecnología de punta desplaza a los obreros(as) no especializados(as). Es decir, el trabajo especializado está desplazando a la mano de obra no calificada. La tendencia general, afirma Codina (1997) es la contracción del campo laboral, disminución de empleos convencionales, aumentos del desempleo y de la economía convencional. Claro, hay creación de nuevos espacios laborales, pero reservados a quienes hayan tenido acceso a la especialización requerida.

En el ámbito educativo, especialmente en el de la alfabetización, también hay que pensar en una reingeniería de procesos y de personas, para que permita una educación más activa, más relacionada con la vida, con el mundo del trabajo, con la cultura viva, etc. Ante todo, procesos de calidad.

El reto es conseguir dicha calidad. ¿Qué clase de calidad se necesita en los programas de alfabetización intercultural bilingüe? ¿Y en sus ejecutores? ¿Cómo responde dicha calidad a las necesidades e intereses de los y las beneficiarias? ¿Cómo se puede compaginar esto con la calidad que exige el país y el mundo globalizados?

La sociedad globalizada y los sectores que detentan el poder económico crean nuevas necesidades o demandas que nos lanzan a todos, de un lado hacia otro. Algunas necesidades son reales, pero la gran mayoría son ficticias. El consumismo aumenta sin límites. Los medios de comunicación nos despiertan ese interés y no podemos responder más que consumiendo, muchas veces mecánica e inconscientemente.

La educación y específicamente la alfabetización deben entrar en dicho juego y es necesario que se muevan más con base en la demanda que en la oferta. Es urgente determinar en base a qué demanda se va a actuar y definir los criterios que van a configurar el modelo de la oferta educativa de la alfabetización.

Están finalizando los proteccionismos y las subvenciones. Todo se está privatizando al mejor postor. La educación está entrando en esta órbita (del «marketing») y como inversión que es debe demostrar que es rentable en una relación costo-beneficio.

Si en el campo de la alfabetización queremos seguir siendo acreedores de inversiones y subvenciones, estatales o privadas, es necesario demostrar con resultados de calidad y cantidad, lo que nos proponemos como meta.

En educación y específicamente en alfabetización no estamos acostumbrados a hablar este idioma, pero es necesario pensar en estos procesos en términos de calidad y rentabilidad. De lo contrario pronto no habrá dinero para realizar los procesos mencionados.

En todos los campos, especialmente en economía, las mujeres están destacando cada vez más. Y obviamente, eso es bueno después de tanto tiempo, relegadas a segundos planos. Aunque el planteamiento ha surgido en Asia, lo vemos en todos lados y nuestro país no es la excepción: estamos pasando del predominio de los hombres al dominio de las mujeres.

Por lo mismo, en la educación y especialmente en la alfabetización, hay que pensar y actuar mucho en favor de las mujeres -lo cual no significa contra los hombres, sino en favor de los dos sexos.

Es necesario que la alfabetización intercultural bilingüe logre los mismos niveles de calidad en ambos sexos. Buscar decisivamente su permanencia y promoción dentro del sistema. Y en caso necesario dar prioridad a la educación de marginadas niñas y adultas.

Quedan algunas dudas que en los primeros años del nuevo siglo se deberán ir respondiendo en base a la observación de comportamientos. Por ejemplo: ¿Soportarán las culturas latinoamericanas, especialmente las indígenas, los embates venidos del norte?; ¿hasta dónde puede la educación -y por ende la alfabetización en los sectores más pobres y necesitados-, asegurar las culturas primigenias de estas gentes y ofrecer la posibilidad de asomarse a otras culturas, sin ser arrastrados a «una muerte psicológica» como producto del desarraigo y la pérdida de identidad? Creemos que al momento probablemente nadie tiene la respuesta. El trabajo de las autoridades y de los equipos de educadores(as) tiene que dar la respuesta.

El «probablemente» mencionado con anterioridad tiene su razón de ser en que algunos(as) pensadores ya nos señalan algunas pistas para que armemos nuestra respuesta. Cada situación y cada país en particular tiene que elaborar su propio actuar. Es tremendamente lúcida la perspectiva que nos entrega Delors et al (1996).

Esencialmente señala que:

- El impacto de las nuevas tendencias mundiales afecta a la educación, pero en especial a la de los y las más pobres.

Globalmente, el progreso y el desarrollo son innegables, pero a nivel micro, dichos beneficios no son para todos ni todas. Sigue abriéndose más la brecha entre privilegiados y desfavorecidos.

El compromiso para acompañar a las gentes dentro de los procesos de alfabetización y su respectivo seguimiento debe estar matizado por el reto de cómo diseñar una educación atractiva y efectiva para las y los «excluidos».

Mientras un determinado porcentaje de la población mundial vive altamente tecnificado, el otro porcentaje complementario vive excluido de los avances de la tecnología. Todo educador o educadora, en este caso en el campo de alfabetización, debe estar consciente de que este advenimiento de la nueva cultura mundial arrastra (y nos arrastra) hacia la masificación, la pérdida del sentido de identidad con los valores propios, la alienación, la manipulación de los medios de comunicación, etc. Los programas de alfabetización y su seguimiento deben preparar a la gente más sencilla para no ser zarandeados ni manipulados en este mundo, que es más de información que de comunicación, y que sepan aferrarse a sus valores, sin desconocer otros.

Es necesario determinar si estamos conformando una sociedad nacional que domina los medios o de una que es dominada por ellos; una sociedad que produce conocimientos y vive valores propios o una que recibe -pasivamente- y se alimenta de valores y actitudes ajenas. Con base a estos análisis, los proyectos de alfabetización deben determinar los mecanismos necesarios a incorporar en sus programas y proyectos específicos para hacer frente -y contribuir decisivamente en la formación de los y las personas más sencillas-, a estos fenómenos que ya se están dando, pero que en el inicio del nuevo siglo aumentarán considerablemente.

¿Podrán nuestros programas de alfabetización (y su seguimiento) responder a estas demandas? ¿Tendrán las autoridades responsables la preparación -y la intuición necesaria-, para llevar por estos senderos dichos procesos? ¿Estarán preparados y preparadas las ejecutoras y ejecutores directos del proceso -animadores, animadoras, facilitadores, facilitadoras y técnicos(as) que supervisan dicha ejecución? En todo esto hay un reto evidente e insoslayable.

Lectura adicional No. 3

Una educación para tiempos de globalización

Algunas pistas

La siguiente lectura es un resumen de una sección de un artículo de G. Codina relativo al tema indicado arriba.

No se pueden pasar por alto en este punto, las orientaciones que presenta J. Delors. Especialistas mundiales con visión de futuro han diseñado la imagen de una educación que conserve los principios fundamentales y permanentes, y que al mismo tiempo tenga la flexibilidad de adaptarse a tiempo de permanente cambio.

A nuevos retos, nuevos objetivos educativos. Los especialistas han propuesto los «cuatro pilares de la educación», a saber:

- a) aprender a conocer;
- b) aprender a hacer;
- c) aprender a vivir juntos;
- d) aprender a ser.

Quisiera glosar brevemente algunos de los elementos de estos cuatro pilares que me parecen especialmente significativos:

a) Del conocer al saber.

Nuestra gente conoce, pero no sabe. El cúmulo de información que les inunda, no llega a ser asimilado y digerido. Más que conocer datos y hechos, lo que importa es la adquisición de instrumentos para

comprender el mundo, a los que nos rodean, a nosotros mismos. Más que una infinidad de conocimientos, importa aprender a leer la realidad, estimular el sentido crítico y el juicio autónomo. Aprender a conocer está íntimamente relacionado con el segundo pilar: la acción.

b) De la reflexión a la acción.

El aprender a hacer va más allá del adiestramiento requerido por «un aprendiz», que precisamente aprende lo que necesita para desenvolverse en una actividad determinada. La preparación tradicional en un sistema de producción industrial, está tornándose cada vez más caduca. No es el título lo que cuenta, sino la preparación real.

Es poner en juego la inteligencia, tener la capacidad de iniciativa, de imaginación, de creatividad, de comunicación, de trabajo en equipo, de actuar de manera ética, de afrontar problemas nuevos, de prever el futuro. Uno de los mayores retos ha sido siempre, y lo será más en el futuro, cómo vincular la educación al mundo del trabajo. Es preciso explorar áreas no tradicionales con potencial de generar empleo, identificar nuevas oportunidades de trabajo, y diseñar

un currículum flexible que permita pasarelas de una a otra modalidad educativa.

- c) Del estar con los demás al ser-para-los-demás.

Hay que enseñar a convivir con los demás. Delors habla de enseñar la diversidad, la toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Es necesario ponerse en el lugar de los otros, de aceptar la alteridad y del diálogo. Y para aprender a vivir juntos, hay que iniciar desde temprano a la gente en proyectos cooperativos, enseñar la no violencia, entablar relaciones en un contexto de igualdad, e incluso enseñar métodos para la solución de conflictos.

- d) Aprender a ser.

Dotar a cada cual de las fuerzas y puntos de referencia permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse de manera justa y solidaria. El tema de los valores es ineludible. La educación (y la alfabetización dentro de ella), debe contribuir al desarrollo de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. La conducta individual y social, la ética, entran en la educación. Y no sólo para los cristianos.

Resumido de:
Codina, G. S.J. (1996:1-10).

Guía para investigar y aprender más acerca de este tema

Si usted se siente motivada y motivado a profundizar más sobre esta temática, le recomendamos las siguientes actividades:

- (a) Entreviste a tres o cuatro personas indígenas -que tengan una lengua maya como primera lengua-, que sean analfabetas e interróguelas acerca de las razones que más influyeron en sus vidas para no apropiarse de la lecto-escritura.
- (b) Visite centros de alfabetización a donde asisten personas indígenas -que tengan una lengua maya como lengua materna. Compare aquellos donde se enseña directamente en castellano y aquellos donde se trabaja en forma bilingüe. Por observación, verifique cómo se desarrollan los procesos, la participación, la discusión, el enriquecimiento personal, etc. Saque sus propias conclusiones.
- (c) Entreviste a autoridades del Programa Bilingüe del CONALFA acerca de las características de este tipo de proyectos, de sus logros, de sus problemáticas y verifique si se han hecho estudios al respecto.

Autoevaluación

Verifique el logro de sus objetivos mediante el siguiente ejercicio.

- (1) Determine las generalidades de un proyecto de alfabetización de cara al tercer milenio, según las pistas señaladas como necesarias en favor de los y las excluidas.

* * *

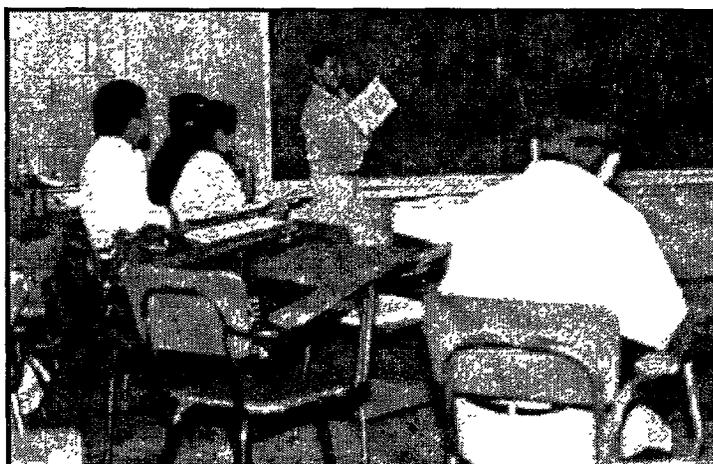
Ahora que ha finalizado esta autoevaluación, elabore su propio juicio en cuanto al logro de los objetivos propuestos inicialmente y si los resultados han sido satisfactorios, pase a la siguiente unidad.

Unidad No. 4

El proyecto de alfabetización del Instituto de Lingüística de la URL

La educación (alfabetización) intercultural bilingüe pretende impulsar una necesaria ruptura de la conciencia social alienada, posibilitando que tanto el individuo como el grupo social en su totalidad, reencuentre y revalorice su condición histórica y todas las potencialidades de su patrimonio cultural enriquecido por el aporte de la cultura universal.

Varese (1984: 169)



Objetivos

Estimado(a) estudiante:

Esperamos que al finalizar la presente unidad, usted esté en capacidad de:

- Justificar un programa de adquisición de la lecto-escritura en lengua materna y en castellano como segunda lengua.
- Comentar los aspectos psicológicos sobre los que se basa el material de alfabetización propuesto por el Instituto de Lingüística de la URL.
- Elaborar un juicio crítico acerca de los materiales propuestos por el Instituto de Lingüística de la URL para la alfabetización de adultos mayahablantes.

Ecós de la experiencia boliviana...

Haga usted una rápida revisión de la génesis de los programas de Bolivia -un país con muchas y muy parecidas características a la nación guatemalteca-, en relación a sus procesos oficiales de alfabetización. Luego podrá comparar el tratamiento con los procesos ejecutados en Guatemala.

En 1982 se logra un triunfo político y educativo en este país sudamericano cuando se da el contexto para la definición de una política educativa del gobierno democrático y para la educación popular, mediante acciones significativas para la erradicación del analfabetismo.

El plan puesto en práctica declaró que la alfabetización es fundamentalmente una acción política, antes que pedagógica (o andragógica); que no puede darse sino en la perspectiva de una educación intercultural y bilingüe; que debe hacerse en la lengua materna; que debe asentarse en la organización popular; que debe realizarse con un enfoque de educación popular permanente.

Se acordó conjuntamente -entre las fuerzas vivas del país- alfabetizar en lengua materna con un proceso posterior de transferencia al castellano, en la medida que existiera dominio oral de dicho idioma. Con un instrumento de consulta a las bases, se identificaron áreas temáticas y problemáticas, y se hicieron propuestas de oraciones, frases, consignas, etc., procesadas, seleccionadas y luego ajustadas a los requerimientos de orden lingüístico y didáctico.

Se adoptaron por consenso, las líneas generales de la metodología de educación popular y las técnicas de alfabetización, proponiendo un método global que partiendo de la oración, con un proceso analítico, llegue hasta la identificación de la sílaba.

Desde el punto de vista administrativo se acordó seguir la estructura de la organización sindical, especialmente campesina, aunque en esto se tropezó con la propuesta del magisterio de seguir la organización del sistema escolar.

La estructura del contenido siguió un continuo balanceo entre los intereses y problemas de la cultura de base andina (nación) y los del Proyecto político y social de las organizaciones populares (clase). Se partió de las necesidades primarias (alimentación, salud, educación), para llegar a la organización (tradicional y clasista) y a los problemas coyunturales y estructurales (democracia, instrumentos políticos, el país, liberación, solidaridad internacional).

La alfabetización en lengua materna planteó el problema del alfabeto. Varios estaban en uso, pese a disposiciones legales desde el año 64. Se invitó a 14 instituciones, con más de veinte especialistas, a superar las diferencias y lograr un acuerdo nacional para un alfabeto único. Pese a la dificultad de la tarea, se lograron los principios de acuerdo en un seminario especializado que abordó conjuntamente los problemas del bilingüismo y la interculturalidad. Se llegó a acuerdos mínimos por consenso y quedaron algunos puntos difíciles para ser solucionados en otra reunión, en la que, por fin se logró una solución. Mediante un decreto supremo se oficializó el nuevo alfabeto único, con el cual se elaboraron las cartillas en quechua y aymara. (Resumido de: Rivera -s/f, 159-168).

Destaque los puntos esenciales de este proyecto nacional que usted considere novedosos. Asimismo señale los puntos que usted considere coinciden con la realidad guatemalteca en materia de alfabetización y aquellos que difieren, respectivamente.

Antecedentes guatemaltecos

En los países que cuentan con población indígena, tradicionalmente la alfabetización y su seguimiento -cuando existe-, se ha realizado en castellano. Sin embargo la necesidad de alfabetizarse en la lengua materna de cada grupo indígena es ya una petición de los indígenas organizados de todo el continente (tras numerosos seminarios, congresos, reuniones, etc., realizados en Colombia, México, Perú, Bolivia Panamá); como una forma de revalorizar sus culturas, desarrollar su propia identidad -grupale e individual- y de elevar su autoestima.

Al mismo tiempo, estas organizaciones han pedido que la enseñanza de y en el idioma castellano revista la forma o enfoque que corresponde a una segunda lengua con la idea de que permita el crecimiento y fortalecimiento de las habilidades y destrezas de y en el idioma materno, sin aislar o aislar a la gente de todo lo que puede aprender en la lengua que potencia la comunicación en el país. De esta forma se pensó en una propuesta integral que tomara en cuenta el idioma maya propio de las personas analfabetas y un programa de castellano como segunda lengua que permitiera en cierto tiempo tener personas alfabetizadas y con deseos de crecer en dos idiomas y dos culturas.

Algunas instituciones como el IGER -Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica-, así como la Organización Fe y Alegría, son pioneras en la educación de poblaciones indígenas mayahablantes en algunas de las veinte lenguas mayas del país. Si bien hubo esfuerzos anteriores al año de 1970, básicamente el interés fue alfabetizar. El IGER no realiza solamente alfabetización sino que ofrece un sistema de primaria acelerada, en cuatro etapas para adultos.

Fe y Alegría también ha realizado tareas de alfabetización en lenguas maternas con poblaciones mayahablantes en el área k'iche' a partir de 1993 y posteriormente en lengua chortí' al sureste del país.

¿Conoce usted los materiales en lenguas mayas del IGER? Trate de conseguir algún ejemplar, y analícelo para determinar sus características esenciales.

El origen del Proyecto

A la altura de 1990-91, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF, por sus siglas en inglés- evaluó la situación relativa al desarrollo de proyectos preventivos de salud en uno de los departamentos donde proyectan su labor: Huehuetenango.

Uno de los resultados indicaba que muchas personas no podían seguir instrucciones u olvidaba rápidamente lo aprendido, debido especialmente a su nulo dominio de la lecto-escritura. Sabidas, las autoridades de UNICEF, que todo esfuerzo sería echado en saco roto mientras no hubiera dominio de esta técnica, tomaron la decisión de atacar el problema desde la raíz: había que enseñarle a leer y a escribir a estas personas indígenas.

Con tal fin, UNICEF encargó al Instituto de Lingüística de la URL, la elaboración de los materiales educativos necesarios para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna (L1) de los habitantes de dicha región. En 1992 se firmó el convenio entre la URL y UNICEF, orientado hacia la creación del material ya señalado.

Al finalizar el primer año se habían editado materiales en cinco idiomas mayas minoritarios del departamento de Huehuetenango: Q'anjob'al, Popti', Akateko, Chuj y Awakateko. Y casi inmediatamente se iniciaron los procesos para publicar los materiales en otros idiomas mayas: Mam y K'iche'.

¿En qué consistió este material? Primeramente, se contactó un equipo de escritores mayahablantes para cada idioma, un asesor lingüista maya, una coordinadora pedagógica y un ilustrador-diagramador. En las reuniones de equipo, con la asesoría de la Directora del Instituto de Lingüística, se llegó al consenso de que el material estaría constituido por: una cartilla, un cuaderno de trabajo -conformado por hojas sueltas con ejercicios de prelectura y psicomotricidad fina relacionada con motivos mayas-, y la guía para el(la) animador(a) de alfabetización. Asimismo se elaboró un laminario (para colocar sobre un rotafolio) con las imágenes -o láminas generadoras- con que se inicia cada unidad.

¿Conoce usted el material de alfabetización del Instituto de Lingüística de la URL? Trate de conseguir algún o algunos ejemplares para verificar las características que aquí mencionamos.

Descripción del material en lengua materna y su metodología

Al momento de iniciar esta fascinante propuesta se tuvo en cuenta que todo programa de alfabetización debe ofrecer, ante todo, oportunidades. Una de las principales consistía en darle suma importancia al hecho de escribir por sobre el de leer. Se ha tratado de que este sea un eje y componente que acompañe el proyecto con la idea de no contribuir a formar gente «consumista de lectura» e incapaz de escribir sus propios pensamientos; sino más bien gente con altos niveles de lectura comprensiva y de escritura creativa.

Se mantuvo y se sigue manteniendo la idea de que los seres humanos se pueden constituir, mediante una buena motivación y oportunidades reales, en seres conscientes, activos y eficaces de su propio desarrollo y el de su comunidad. Además se busca que puedan enriquecerse cívica y culturalmente, pero también que tengan opciones para elevar sus niveles socioeconómicos que les permitan optar por una vida mejor, es decir, más humana.

Se buscó que la propuesta en su conjunto fuera pertinente, eficaz y eficiente para restituirle a la lecto-escritura y su proceso de adquisición, su carácter de objeto social que rompiera con las prácticas tradicionales. Se trató de identificar una metodología que permitiera a las personas participantes explicar sus concepciones, narrar sus experiencias y exponer abiertamente sus dudas. Esto es importante, especialmente cuando las personas pertenecen a culturas donde la oralidad juega un papel preponderante. Es decir, se partió de la idea de que la persona analfabeta -mayahablante en este caso- no es ignorante, al contrario, posee muchos conocimientos, valores y habilidades, pero que debe complementar con el dominio de la lecto-escritura. En resumen, esta propuesta se basa en los que las personas participantes saben y no en lo que deberían saber.

En el fondo los aspectos psicológicos que forman el andamiaje de estos materiales son básicos: se busca que aporten seguridad personal y confianza en sí mismos para que esto proporcione a las personas participantes la ocasión de participar del éxito que constituye el dominio de esta técnica -la lecto-escritura. Y son básicos porque hay que tomar en consideración que muchas personas adultas mayahablantes han abandonado la escuela con el sabor del fracaso y todo lo que ello implica.

Asimismo, las personas que diseñaron esta propuesta tuvieron desde el inicio una visión integral de la alfabetización -y su seguimiento- y nunca fue considerada un fin en sí misma. Se trató y se trata de considerar y tomar en cuenta todas las funciones del lenguaje -representación, expresión y comunicación- así como integrar las cuatro habilidades básicas -escuchar, hablar, leer y escribir. A lo largo de toda la propuesta subyace el planteamiento de que la alfabetización es el inicio de un aprendizaje que dura toda la vida y que se mejora por medio de la práctica. Por lo mismo se trata de dotar a las personas analfabetas, de todo un repertorio de procedimientos adecuados para enfrentar distintos tipos de mensajes escritos y para expresar su propia palabra por el mismo medio.

La cartilla

Contiene cinco o seis unidades que se dividen en experiencias o lecciones, cada una de las cuales presenta un nuevo fonema y va repasando los anteriores. Al finalizar la unidad, se presenta un repaso que incluye procedimientos de identificación, selección y reconocimiento del material aprendido, siempre en el contexto de las palabras y oraciones completas y con significado para el (la) estudiante y evitar el aburrimiento o cansancio que puede ocasionar el silabeo y la repetición de pequeñas unidades idiomáticas que no tienen mayor sentido.

La coherencia temática de las cartillas está orientada hacia los temas reportados por el CONALEA -Comité Nacional de Alfabetización- en su Informe anual sobre sus jornadas de alfabetización de 1992. Dentro de éstos, destacan: la siembra, las plagas, la crianza de animales, los trabajos del hogar y la economía doméstica. También se han agregado otros, recomendados por UNICEF y la misma dirección del Instituto de Lingüística de la URL, como: mejoramiento del ambiente, los derechos de la mujer, los derechos de los niños y niñas, roles no tradicionales en mujeres y hombres, desarrollo -estimulación- crecimiento del niño y la niña, entre otros. Con estas propuestas, se espera fortalecer la reflexión crítica y creativa que todo proceso auténtico de alfabetización de adultos mayahablantes -o no- debe promover.

Como un corolario final a estas cartillas se elaboraron sencillos textos para personas neolectoras -por supuesto en las lenguas maternas respectivas- que recogen temas de la tradición oral, entre los que resaltan historias, mitos, leyendas, cuentos, consejos de ancianos(as), creencias y la cosmovisión propia del grupo social. Se ampliaron o tocaron -según fuera el caso- temas de educación ambiental o derechos humanos y de la niñez.

Estos materiales para neolectores están enriquecidos con procedimientos de lectura comprensiva, que van desde los más elementales (preguntas que se responden con un sí o no), pasando por otras de mediana complejidad -aquellas que se responden con una palabra o una oración- hasta aquellas que se contestan con la emisión de un juicio. Por su parte los materiales de transferencia de habilidades a la L2, cuentan con similares ejercicios en su parte final.

Estos materiales desempeñan una función vital para que esta primera etapa de aprendizaje no se quede en una función meramente mecánica y de traducción de signos, sino más bien que se enriquezca el nivel de comprensión de lectura y se empiece el fomento de la propia expresión de los sentimientos y pensamientos: la escritura creativa, que debería ser el objetivo principal a seguir en todos estos procesos.

(Ver ejemplos en las páginas 47 y 48).

El cuaderno de trabajo

Fundamentalmente es una carpeta de ejercicios con hojas sueltas para poder optar a fotocopiarlas según las necesidades de los adultos mayahablantes. Su forma de presentación es la de una carpeta (folder) con una pestaña interna para sostener a las hojas, tamaño carta, que contienen los ejercicios de psicomotricidad fina. La idea de presentar estas hojas sueltas nació de la necesidad de tener un muestrario de ejercicios que puedan ser utilizados a criterio de el (la) animador(a) de alfabetización.

Al final de este cuaderno se halla una serie corta de lecturas referidas a las láminas generadoras de cada letra presentada en la cartilla. Estas lecturas vienen también acompañadas de algunas lecturas, que a través de sus ejercicios de preguntas, tratan de evaluar comprensión. Básicamente se conforman de dos tipos de preguntas: las que ayudan a desarrollar procesos de comprensión de lectura -selección, identificación y ubicación de la información escrita- y aquéllas que ayudan a la reflexión crítica de los (las) nuevos (as) neolectores (as) sobre los temas tratados en la cartilla. En este último tipo de preguntas se incluyen, por ejemplo, alusiones a:

¿Cómo se realiza esto en su comunidad? ¿Cómo se ha venido haciendo? ¿Quiénes son los(las) encargados de hacerlo en su comunidad?

Estas preguntas persiguen, además, fomentar el pensamiento histórico respecto de los hechos de la vida cotidiana, ya sea ordinarios o extraordinarios en la vida de la comunidad.

(Ver ejemplos en la página 49).

La guía del animador

Este tercer componente del material es fundamental para transmitir el espíritu del mismo y del método a usar. Básicamente describe los procedimientos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje para realizar exitosamente una sesión de alfabetización. Algo importante: es un documento escrito totalmente en el idioma maya respectivo.

Además de lo anterior, el documento es importante dado que el nivel académico del promedio de alfabetizadores y alfabetizadoras es bajo y algunos (as) de ellos(as), con un gran corazón, compromiso social y buena voluntad, pero con escasa o nula preparación como educadores -y menos de adultos- por lo cual una serie sencilla de instrucciones básicas es esencial.

(Ver ejemplos en la página 49).

Li awk ixim.

I i

willx ik liklik

A a

al la xam

kil il il

Cartilla Q'eqchi'. Presentación de los fonemas **i** y **a**: oración generadora y vocabulario básico. Los vocablos que aparecen en la parte inferior, suelen ser aquéllos que no se pueden dibujar (artículos, sustantivos abstractos, etc.).

•	Il li ixim.
••	Il li liklik.
•••	Il li wllix.
••••	Kim il li lk.
•	Al li lk la.
<u>•</u>	Il li al la.
<u>••</u>	Il li la a Max.
<u>•••</u>	Aw li ixim a Lix.

Cartilla Q'eqchi'. Pequeñas oraciones para ejercitación inmediata de los fonemas recién conocidos (en orden inductivo). Se complementa con la numeración maya.

•••



Xuq'ej' kutik kinaq' pa le ab'ix

A **k**



am



wa



aj

Aa **aa**



aaq



maam



aab'

Maax

awaal

lwaal

7

••

Pa taq saq'ij' utz kb'an le jach'





ch'ima

oach'





k'um

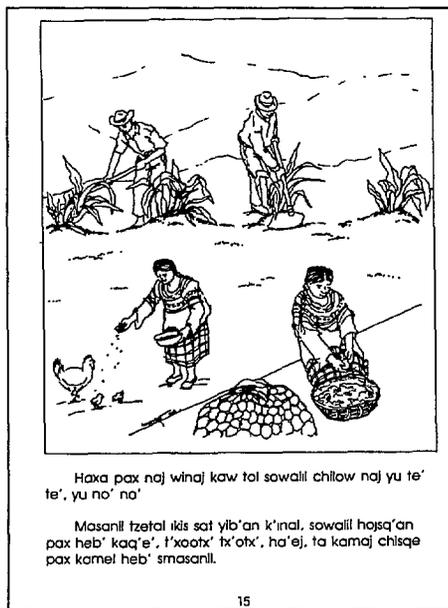
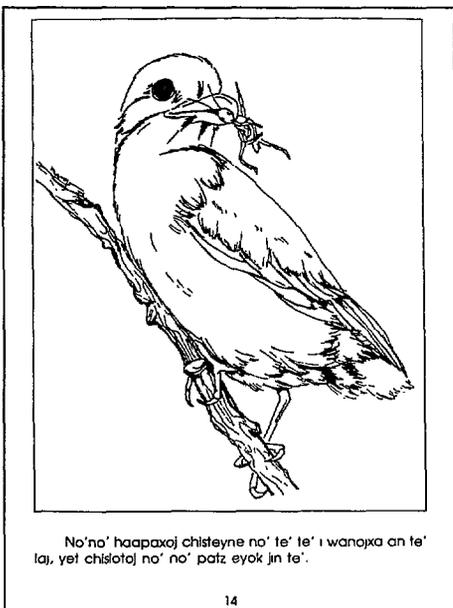
k'im

Le winaq k'lib'an le jach,
kkikoj le jo'q,
kkib'iq le lxl
kkik'aylj pa le k'ayb'al.

49

Cartilla K'iche'. Presentación de los fonemas **a** y **aa**. Oración generadora y vocabulario básico. Se trata de que hayan pocas letras «nuevas».

Cartilla K'iche'. Otro tipo de ejercicio. Completar el nombre de la figura o hacer un dibujo. Luego, lectura de las oraciones.



Libro para neolectores akateko. Lecturas iniciales: más imagen, poco texto.

K'amb'al ub'e k'utunsanceel

1.	Na'ojib'al: Arc taq k'a maj'a kuchaplej' k'utunsanik	10.	La keta'm ri e K'utunsancela'ub' ri uq'ijool taq ri qach'ab'al.
2.	Jastaq rajawaxiik k' retaj'maj ri k'utunsanceel?	11.	Jasche rajawaxiik ma kqasach ta uwach jujun taq qana'ojib'al qas qeech oj?
3.	Jastaq kub'an chi k'utulixiik ri wokaaj?	12.	Utz kta' chi keech ri winsaq, la k'o jun ruuul kichomam chi utz ktz'ib'ax le qach'ab'al
4.	Jachike taq ramaj p'ijj utz kya' ri k'utunsanik?	13.	La utz kilistajik we dchupsax uwach ronujeel taq le qana'ojib'al kiya'om kan ri e qats'i qamaam.
5.	Janipa' q'ijj kya' ri k'utunsanik pa n jujun wuqq'ijj, jachike qas utz q'ijj che ri k'utunsanik.	14.	Jas kqach'ako are taq kqeta'maj utzib'axiik xuquje' usik'ixiik we qach'ab'al?
6.	Jachin taq rajawaxiik ketob'an che ri k'utunsanik? Ri e q'alh'alcaay, ri e K'amal kib'e kojnnelaab', ri e ur'jila', xuquje' e nik'aj chik.		
7.	La xaq xeew kuk' le achijaab' kb'an chakuncem, we ne' xuquje' kuk' le ixoq'ib'?		
8.	Uya'lik jun utzalaq na'ojib'al; utz we kays' pa stukelaam, utz xuquje, kuya' jun chik tob'aneel.		
9.	Jasche rajawaxiik kya' ri k'utunsanik pa ri qach'ab'al?		

Guía para el (la) animador(a) k'iche'. Pasos básicos para una sesión productiva en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La metodología

La técnica andragógica (y no tanto pedagógica, tomando en cuenta que no es para niños(as), sino para adultos) dentro de la cual se enmarcan estos materiales y su uso es una combinación de técnicas globalizadoras para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura con técnicas del método de palabra generadora. Los procedimientos se apoyan inicialmente en ilustraciones -lámina generadora y vocabulario visual- para pasar luego a la lectura de palabras y de frases con significado dentro del contexto sociocultural del alfabetizando. Un progreso en este material es que se ha descartado la técnica del silabeo -tan utilizadas en la enseñanza del castellano, pero que resultan inoperantes dadas las características de la construcción silábica de los idiomas mayas.

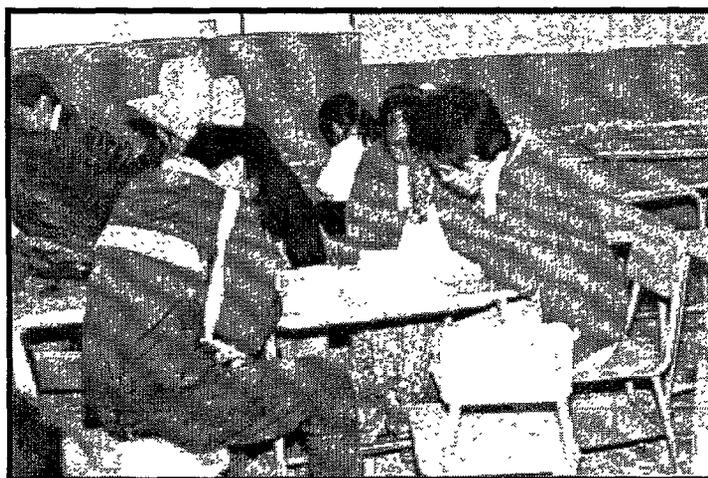
Los pasos concretos de esta metodología son los siguientes:

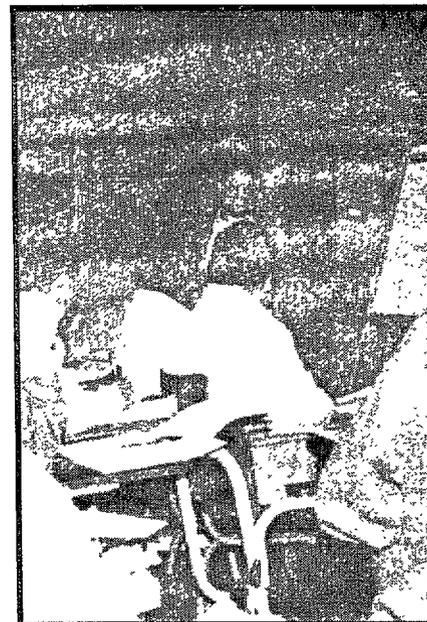
- a) Motivación (entrada motivante). La cual conlleva análisis y discusión basada en una lámina generadora cuyo contenido y acciones están íntimamente ligadas o relacionadas con la comunidad y el contexto al cual pertenecen los y las participantes.
- b) La síntesis de la lámina debe expresarse en una frase (al inicio) o una oración (posteriormente), que se escribe bajo dicha lámina, destacando en forma especial el fonema (letra) que se desea enseñar específicamente a los y las participantes.
- c) Lectura de la frase mencionada. De preferencia, el animador la lee dos o tres veces, con buena entonación y señalando las palabras con su dedo. Luego, la lee una vez más y pide que la repita todo el grupo. La lee de nuevo y pide que la repitan por grupos pequeños (por filas, hombres y mujeres, los del lado izquierdo o derecho, etc.). Finalmente piden dos o tres participantes que la lean en forma individual.
- d) Se vuelve a los puntos de discusión del inciso (a), se sintetizan nuevamente en la frase u oración y luego se repite la lectura grupal de la frase u oración generadora.
- e) Se hace un reconocimiento de la palabra más importante, leyéndola (con el mismo procedimiento) y, alterna o posteriormente, escribiéndola varias veces.
- f) Lectura de otras palabras que tienen mucha similitud y que poseen muchas letras conocidas -mejor si sólo la letra nueva es la desconocida-, para que la dificultad al leerla sea mínima.
- g) Lectura de la frase u oración generadora, junto a otras sencillas frases que se formen con el vocabulario conocido en la misma lección y en las anteriores.

Por razones obvias el proceso de escritura se inicia en forma paralela (aunque no es condición) al de la lectura. Por lo mismo debe sincronizarse para que rinda frutos, tanto a nivel comprensivo como creativo.

Consideramos como mejor alternativa la siguiente:

- a) Etapa de preparación o aprestamiento, basada en la práctica de motivos significativos para el adulto. En el caso de personas mayahablantes dichos motivos pueden ser tomados de artesanías, huipiles o esculturas. Solamente hay que tener precaución para que en su realización se tomen en cuenta los preconceptos necesarios para la lecto-escritura (por ejemplo: de derecha a izquierda, de arriba hacia abajo, con márgenes, etc.).
- b) Escritura de su propio nombre en las primeras sesiones de clase y aún el de sus seres queridos, lo que tiene enorme efecto motivador, aunque no podemos negar que en un principio será en forma mecánica.
- c) Escritura de las palabras generadoras de la cartilla.
- d) Escritura de las oraciones generadoras de la cartilla.
- e) Lectura de lo que se ha escrito, tanto en voz alta como silenciosa para la respectiva comprensión.
- f) Ejercicios de lectura comprensiva y escritura creativa, los cuales se amplían en la sección para neolectores.





Validación de materiales. Estas tres escenas son imagen del proceso de validación con dos muestras distintas: estudiantes del proceso de postalfabetización y con facilitadores(as) del mismo proceso.

También es importante mencionar que no se dejaron por un lado los procedimientos de validación del material respectivo y se realizó primeramente una validación con grupos focales de participantes (alfabetizandos), de animadores(as), así como de técnicos u orientadores del CONALFA. Estas validaciones permitieron realizar muchas correcciones de forma y de fondo para llegar a la primera edición de los materiales.

También se prepararon a los equipos técnicos para que, una vez puestas en práctica en el campo, fuera recolectando otras propuestas de mejoría -otros errores no detectados inicialmente, palabras «muy difíciles», o nuevas observaciones hechas por los y las participantes- para que luego de uno o dos años de uso en el campo, se pudiera tener el material validado y preparar con ello una nueva versión del material.

Las ilustraciones

En todo programa de alfabetización -y aún en la etapa de postalfabetización- las ilustraciones juegan un papel importante, dado que para la persona analfabeta lo gráfico transmite el principal mensaje y representa el primer signo a leer. Ilustraciones y letras pues, deben complementarse perfectamente.

Los materiales gráficos de las cartillas contienen ilustraciones sencillas para no distraer y servir de ayuda didáctica. Para la realización de las mismas se ha contado con diversos recursos: la colaboración de los escritores de las cartillas -sugerencias e ideas-, fotografías, cintas de vídeos e ilustraciones ya existentes. Una vez realizadas las mismas, fueron revisadas por los autores, quienes opinaron y sugirieron cambios o modificaciones. Posteriormente se procedió al proceso de impresión de las cartillas, el cual ya diagramado e ilustrado fue entregado a los equipos alfabetizadores del CONALFA, para ser validado en los respectivos talleres. Dichas actividades dieron como resultado nuevas correcciones en las ilustraciones para que fueran, en algunos casos, más claras y específicas -respecto de lo que querían destacar- y en otros para afinar detalles como los trajes, calzado, vegetación, gestos, perspectiva o fondos, y que se vieran como parte integrante del universo de los y las analfabetas.

Hay que hacer notar que en todo momento se buscó un equilibrio en la cantidad de ilustraciones masculinas y femeninas, así como el apareamiento de ambos sexos en distintas tareas que son compartidas en la vida real y se evitó al máximo -excepto en casos que así se necesitara- el apareamiento en tareas discriminatorias o sexistas.



El reto lingüístico y educativo

Toda innovación en cualquier campo presenta serios retos. En el campo educativo, probablemente más. Estos materiales y su respectiva metodología constituyeron en un primer momento una innovación en lo que respecta a la educación de la población mayahablante adulta del país. Y naturalmente encontraron serios retos en los campos ya mencionados.

¿Se imagina usted cuáles fueron? Primeramente, en el campo lingüístico se enfrentaron -y aun hoy se enfrentan- a una realidad lingüística tradicionalmente oral, propia de las culturas indígenas y deben responder además, a las exigencias de un ambiente caracterizado por la presencia de múltiples dialectos cuyos hablantes posiblemente tengan problemas para llegar a un acuerdo sobre la norma escrita de su idioma, sin dejar de lado los problemas derivados de las variadas propuestas de alfabetos que han existido para la escritura de estas lenguas. Asimismo cabe considerar que sobre estos temas aún no es abundante la bibliografía acerca de la teoría y de las experiencias prácticas que se hayan llevado a cabo.

- ¿Ha tenido usted experiencia materiales escritos en las diferentes lenguas mayas del país?
- ¿Ha notado que una tendencia común de la gente es querer que los materiales vayan escritos en su propio dialecto?
- ¿Por qué no conviene o no se puede hacer esto?

En segundo lugar, en el campo puramente educativo se presenta el reto de educar adultos y no niños o niñas. El asunto fue pues cambiar un enfoque pedagógico por un enfoque andragógico. Se dejó de pensar en procesos de dar clases a niños y niñas por el de formar adultos. Y eso sigue siendo un reto ya que en el medio guatemalteco no hay formación ni especialización para formar personas adultas. Por lo mismo, la parte de los materiales relativos a Guías del animador, así como las Guías del facilitador -para niveles posteriores- han ido evolucionando como instrumentos de actualización en servicio -como quien dice «sobre la marcha»- a los educadores(as) de adultos.

Y en tercer lugar, en el campo didáctico-lingüístico han sido una verdadera innovación especialmente por la propuesta de las técnicas globales como la palabra generadora para la enseñanza de la lectura, lo cual choca directamente con la tradición de enseñar con métodos fonéticos y silábicos -por influencia del castellano. Como ya se indicó, estos últimos no son adecuados dado que en los idiomas mayas, a diferencia del castellano, sus construcciones silábicas son más variadas y combinan diferentes juegos de letras (por ejemplo, CCVCC -como xk'oji, voz q'eqchi' a diferencia del tradicional CV -como cama del castellano).

Por lo anterior, señala Mérida (1992) estos materiales educativos, en sus primeras versiones, se tomaron como prototipos sujetos a sucesivas validaciones y ajustes. Casi diez años después de concebidos y lanzados a la práctica se puede hablar de una metodología y materiales adaptados a las necesidades e intereses de las poblaciones mayahablantes de Guatemala.

El programa de castellano como segunda lengua

Como se indicó antes, este fue un componente complementario del programa de alfabetización en lengua materna para dotar a la población mayahablante de una formación integral que asegure la adquisición exitosa de la lengua de relación y aquella que, muchas veces, asegura su supervivencia gracias a las actividades comerciales y de otra índole.

Este componente se elaboró considerando las recomendaciones de las principales organizaciones indígenas del continente, las experiencias exitosas de un programa similar con niños y niñas mayahablantes puesto en práctica por el Instituto de Lingüística durante 1990-1993, y aplicando los últimos hallazgos psicológicos, andragógicos, didácticos, lingüísticos y sociolingüísticos en materia de enseñanza de segundos idiomas.

Su concepción y desarrollo se desarrolló entre 1993-1995 y la respectiva puesta en práctica se inició en ese mismo 1995 y a la fecha se sigue realizando por parte del CONALFA y otras organizaciones indígenas como el Consejo de Pueblos Mayas de Guatemala -COPMAG-, el Proyecto de Desarrollo Santiago -PRODESSA-, entre otros.

Los materiales y en sí la propuesta, pretenden la enseñanza de la segunda lengua en forma didáctica, psicológica y andragógicamente ordenada según las siguientes fases:

> Apropiación de un nivel adecuado de castellano oral.

Esta fase consta de la práctica de los fonemas del castellano no existentes en las lenguas mayas, las estructuras básicas, las entonaciones fundamentales; así como la ejercitación de las correcciones de aquellos fenómenos lingüísticos que se sabe son una interferencia de la lengua materna, etc.

Este material constituye realmente un curso de castellano oral y no se pensó que su aplicación dependiera del nivel de aplicación o avance del de la lengua materna. Es decir que se podía -y puede actualmente- iniciar una vez que el proceso de lecto-escritura en L1 se ha consolidado -tres o cuatro meses luego de su inicio- o bien se puede iniciar antes, incluso en forma paralela. La primera de las formas propuesta permite cubrir de mejor forma los procesos de aprestamiento y consolidación de la lecto-escritura, por lo cual es más recomendable tomando en cuenta que en nuestro medio el tiempo del cual disponen las personas que se alfabetizan no es mucho -regularmente dos o tres horas semanales en sábado o en domingo.

La segunda propuesta puede resultar apropiada para aquellos grupos muy motivados a aprender la y en la segunda lengua, sin dejar de lado los beneficios de la lengua materna y puede iniciarse en forma paralela. Sin embargo es recomendable, al inicio, darle un 75% de tiempo al proceso en lengua materna y un 25% a la segunda lengua. Así luego de una buena consolidación de las destrezas y habilidades respectivas, se podrá ir progresivamente aumentando el tiempo a la L2 hasta quedar en un 50% de tiempo para cada lengua.

> **Desarrollo de la transferencia de habilidades de lecto-escritura, de la lengua materna a la segunda lengua.**

Es probablemente, la fase más innovadora y apasionante que por primera vez en el país fue propuesta y echada a la práctica. Consiste en aprovechar las destrezas y habilidades ganadas en la lengua materna y utilizarlas didácticamente para aprovecharlas en la adquisición del proceso de lecto-escritura en la segunda lengua.

¿Complicado? Para nada. Sólo necesita planificación y ordenamiento para no adelantar nada hasta el momento preciso. Es decir, esta fase no debe intentarse mientras no esté finalizado el dominio de la lecto-escritura en lengua materna. Obviamente, mientras ese momento llega -que no conviene adelantarlo- se puede ganar mucho mejorando las destrezas y habilidades del castellano oral -que aunque la gente dice dominarlo, suelo no hablarlo ni comprenderlo bien.

Esta fase consta de la práctica de lectura y escritura en castellano de letras, sílabas, palabras, frases y oraciones que se pueden escribir con las 17 grafías comunes a los idiomas mayas y el castellano. Posteriormente, en esta misma fase, se presentan las grafías exclusivas del castellano o aquellas que siendo comunes a estos idiomas (L1 y L2), tienen sonidos o características distintas en la L2. Por ejemplo, hablamos de las letras: f, g, b, c, d, x, y, ll, w, etc. Este proceso, sencillo y tremendamente motivador para los y las aprendices, es más enriquecedor por cuanto se da en un contexto conocido y se presenta con una sola dificultad -las letras desconocidas- a la vez, contrario a cuando se da la lecto-escritura en castellano a personas mayahablantes, donde se les presentan dos o más dificultades a la vez -como mínimo: la lecto-escritura y el idioma.

Lectura comprensiva y escritura creativa

Esta fase -que se realiza tanto en la lengua materna, como en la segunda-, se encuentra presente a lo largo de toda la propuesta curricular, pero se le ha designado un lugar especial al final de la fase de transferencia para la 2a. lengua y luego de la cartilla, para la primera. Por razones didácticas se le ha dividido en dos partes, en ambas lenguas: la primera, al final de la transferencia y la otra, en la 1a. etapa de postalfabetización.

Primeramente se parte de textos sencillos hasta otros más complicados, haciendo énfasis en la comprensión de lo explícito y lo implícito por medio de ejercicios debidamente graduados -del sí o no, hasta descripciones. La otra parte se desarrolla en el material para la primera etapa de postalfabetización en el cual a la vez que se continúa mejorando la comprensión, se va practicando la escritura que permite expresar mensajes o emitir juicios propios acerca de lo que se va aprendiendo y de lo que ya saben las personas adultas.

Esta metodología parte de la idea que leer y escribir son actividades que implican una intensa actividad intelectual por parte de la persona neolectora. En el caso particular de la lectura, en los textos finales de la cartilla o específicamente en los textos para neolectores(as) se parte de la idea

de que la lectura debe ser el eje para procesar la información y derivar los significados e intenciones comunicativas.

Se estimula a las personas neolectoras por medio de diversas estrategias que le permitan: (a) comprender lo escrito, así como lo sugerido en una lectura; (b) satisfacer necesidades de información; (c) juzgar los textos a la luz de las experiencias personales -vivencias y conocimientos acumulados- y (d) desacralizar el texto escrito, discrepar con el (la) autor (a), criticarlo, rebatirlo, etc. Esto último es muy importante, sobre todo en sociedades poco acostumbradas a la escritura, como el caso de las sociedades indígenas de nuestro país.

Estos materiales -tanto en L1 como en L2-, han empezado a usarse en gran escala y se espera que den abundantes frutos. La institución que actualmente se encuentra haciendo una aplicación masiva de los mismos es CONALFA, quien desarrolla programas de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en los veinte idiomas mayas y en forma paralela, el respectivo aprendizaje de y en la segunda lengua. Como ya se indicó, también algunas organizaciones no gubernamentales como el COPMAG y PRODESSA han empezado a utilizarlo en su trabajo de alfabetización con población indígena maya.

En síntesis el programa de alfabetización y postalfabetización propuesto por el Instituto de Lingüística contiene las siguientes fases:

- > Aprendizaje de la lecto-escritura en el idioma materno (incluyendo una fase de aprestamiento que puede relacionarse con trazos tomados de su escultura, cerámica, vestido, etc.).
- > Reforzamiento y afianzamiento del castellano oral -de sus principales estructuras y de su vocabulario funcional.
- > Transferencia de habilidades de lecto-escritura de la L1 a la L2.
- > Perfeccionamiento de las habilidades de lecto-escritura en ambos idiomas.
- > Desarrollo de la lectura comprensiva y escritura creativa en ambos idiomas.

Lectura adicional No. 4

Alfabetización y educación de adultos

Por considerarlo de interés, a continuación presentamos algunos extractos que pueden orientar un marco metodológico relativo a estrategias y métodos de alfabetización dentro de los cuales se encuentra ubicado el material descrito en esta unidad.

La discusión.

La educación de adultos considera al ser humano como sujeto de su propio proceso de formación y realización, proceso del cual debe surgir un participante activo, reflexivo y crítico, consciente de sus deberes y derechos.

En una primera fase permite que el individuo narre, describa, enumere, basándose en sus propias experiencias. En una segunda fase va a buscar la causa de los hechos que describe y a preguntarse sobre las consecuencias de sus acciones, es decir, que entra en el campo de la abstracción.

Esto significa que de situaciones concretas, conocidas, llega a lo abstracto, a lo desconocido y aprende a elaborar sus propios conceptos, contruidos a partir de sus experiencias y razonamientos.

La discusión en la alfabetización.

La alfabetización debe estimular y promover el paso de una cultura hablada, a una escrita, en la cual se usa la lectura como un medio para obtener información, documentos, experiencias y la escritura como un instrumento para comunicar ideas y pensamientos. Esto es lo fundamental y más importante.

La discusión ayuda al participante a organizar y valorizar sus conocimientos empíricos (que son muchos) y a establecer las bases sobre las cuales va a nacer una postura crítica, pues en un proceso de alfabetización, la lectura y escritura por sí solas no tienen mayor sentido.

El método psicosocial.

Este método es un sistema educativo sociopolítico que considera la alfabetización o la educación de adultos como un proceso que debe arrancar de la realidad socioeconómica y cultural en que vive el adulto.

Se presenta como una acción educativa liberadora y concientizadora, que exige una actitud creadora y de diálogo, que promueva el paso de una conciencia mágica o ingenua a una conciencia crítica, lo que constituye el punto de partida de una tarea (que sobrepasa los alcances de una simple enseñanza de la lectura y la escritura), en la cual el alfabetizador o educador de adultos deja de ser el único dueño de la verdad.

El método psicosocial tiene una gran riqueza metodológica y una gran densidad como instrumento de penetración de la realidad histórico-cultural. Es a la vez generador de una metodología de investigación que combina en

un proceso los diferentes momentos del conocimiento y de la acción transformadora de la realidad: es decir, implica una visión de la realidad como dinámica, cambiante, histórica y de relaciones que una el conocimiento y la acción.

El método psicosocial se vale de la palabra generadora, para desarrollar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Las palabras generadoras surgen del universo léxico, utilizado por los alfabetizandos y se caracteriza por su riqueza sociológica, económica, cultural, política y fonética.

La palabra generadora.

Parte fundamentalmente del hecho de que el conocimiento no se puede basar en un simple acto de transferencia del educador al educando, sino que consiste en el esfuerzo solidario y conjunto de todos los participantes en el proceso (educando y educador).

Por un lado se trata de partir de las experiencias previas que el adulto posee, y por el otro, que el aprendizaje de la lectura y la escritura se apoye en contenidos referidos al contexto social, para lograr una mayor comprensión de

la realidad. La participación del sujeto, el diálogo, la pregunta y el desafío, como estímulos orientados hacia la reflexión, son elementos que configuran el aprendizaje de la lectura y la escritura en este método.

Dentro de sus procesos preparatorios, este método incluye los siguientes: investigación del universo temático y léxico, selección de las palabras, ordenamiento de las mismas y la codificación.

En su proceso operativo se dan los siguientes procesos:

- presentación (generalmente en la primera sesión);
- discusión (descodificación);
- lectura (compuesta de varios subprocesos destinados a reconocer unidades como las palabras); y
- escritura (práctica de las palabras leídas con ayudas para ejercitar la acción de escribir).

Resumido de:
Campos & Díaz (s/f: 15-41).

Guía para investigar y aprender más acerca de esta temática

Si usted se siente motivado o motivada para aprender más sobre este tema, le invitamos a realizar las siguientes actividades:

- (a) Busque en su comunidad, municipio o departamento a los y las líderes indígenas e interróguelos acerca de la alfabetización en lengua materna y la adquisición del castellano como segunda lengua. La opinión será más clara si ellos(as) mismos han participado de estos programas.
- (b) Con la misma idea consulte con lingüistas, antropólogos, pedagogos, andragogos (educadores-as- de adultos), etc.
- (c) Platique en estos mismo términos con los miembros de la ALMG (Academia de Lenguas Mayas de Guatemala). Interróguelos acerca de la situación educativa y lingüística de su respectiva comunidad. Preste atención a las respuestas femeninas.

Autoevaluación

Verifique el logro de sus objetivos mediante el siguiente ejercicio.

- (1) Justifique las aplicaciones y/o utilidades de los programas de lecto-escritura en lengua materna y castellano como segunda lengua para adultos mayahablantes en el caso de Guatemala.
- (2) Elabore un comentario objetivo acerca de los aspectos psicológicos (y su importancia), en que se basa el material de alfabetización en lenguas mayas y castellano como segunda lengua del Instituto de Lingüística de la URL.
- (3) Elabore un juicio crítico relativo al material de alfabetización en lenguas mayas y castellano como segunda lengua del Instituto de Lingüística de la URL. Puede usar como término de comparación lo presentado en la experiencia boliviana.

* * *

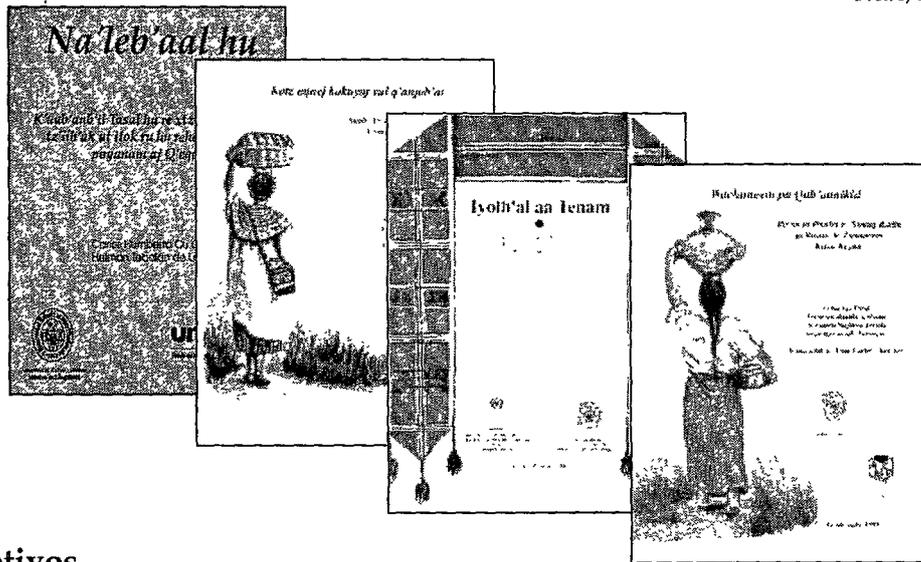
Ahora, elabore un juicio acerca del logro de los objetivos propuestos al inicio y si se siente satisfecho o satisfecha, continúe con la siguiente unidad.

Unidad No. 5

La propuesta para la postalfabetización (el proceso enseñanza-aprendizaje integrado)

Si es practicando como se aprende a nadar, si es practicando como se aprende a trabajar; es practicando también como se aprende a leer y a escribir. Vamos a practicar para aprender, y a aprender para practicar mejor.

Freire, P. (1987:137)



Objetivos

Estimado(a) estudiante:

Esperamos que al finalizar la presente unidad, usted esté en capacidad de:

- Elaborar un juicio crítico acerca de los objetivos de la propuesta de postalfabetización del Instituto de Lingüística de la URL.
- Establecer las diferencia de un currículo integrado como el que se propone para educación de adultos bilingüe intercultural y un currículo tradicional, dividido en materias, como el que se da en la educación de adultos en castellano.
- Proponer una estrategia definida para ir actualizando y readecuando nuevas metas en los programas y proyectos de postalfabetización, cada cierto lapso.

¿Y más allá de la lecto-escritura, qué?

Teórica y prácticamente, se ha asegurado con materiales y método el dominio de la lecto-escritura en lenguas mayas y se ha hecho una transferencia de habilidades de este tipo al castellano. De la misma forma, el material para neolectores garantiza que al finalizar la etapa de alfabetización haya un nivel, si no alto, por lo menos aceptable de lecto-escritura en los dos idiomas. Sin embargo la tarea no puede finalizar allí.

La real y apremiante necesidad de apoyar los procesos de fortalecimiento, enriquecimiento y dotación de oportunidades igualitarias de desarrollo de las personas mayahablantes no se podía detener en un punto en el cual no provoca mayor beneficio. De manera que era necesario continuar con la tarea de desarrollar todo un sistema integral que permitiera elevar la autoestima de la gente, ganar en identidad personal y social, introyectar la idea de éxito en su vida, así como en las tareas que se emprenden. Era necesario pues, entrar de lleno a la etapa de alfabetización avanzada -conocida en nuestro medio como postalfabetización.

Esta nueva etapa debía responder a interrogantes entre las cuales podemos mencionar: ¿Cómo vamos a estructurar el aprendizaje en los dos idiomas? ¿Vamos a enseñar todo en los dos idiomas, traduciendo? ¿Qué metas y contenidos vamos a desarrollar con las personas sujetos de este proceso? Estas y otras interrogantes fueron el reto que empujaron las actividades que describiremos a continuación.

Responda usted a las interrogantes planteadas en el párrafo anterior y luego discuta las respuestas con sus compañeras y compañeros.

El proceso integrado

La educación tradicional -tanto para la niñez como para los adultos- parte de o se basa en la fragmentación del conocimiento dividiendo el acervo en asignaturas aisladas que generalmente no tienen que ver nada una con otra. Sin entrar a detallar los inconvenientes de este punto de vista, baste decir que de seguir dicha ruta, los adultos tendrían que ser dotados de sendos libros de Matemática, Lengua Materna, Ciencias Naturales, Estudios Sociales, etc. ¿No? ¿Y en forma bilingüe?

Pues bien, es una postura más inteligente la de integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Integrar los conocimientos, las actitudes, los valores, las habilidades, etc., significa relacionar todo, destacando su conexión vital. Esta idea, si bien es una tendencia mundial, en nuestro caso se nutre fundamentalmente de la idea globalizadora que subyace en la cultura maya cuyos miembros poseen ideas claras relativas a la vida como un todo -seres vivos, comunidad, la vida misma, etc.

Nuevas tendencias mundiales nos recuerdan que la naturaleza, la realidad, la historia, las matemáticas, etc., no están parceladas. Tampoco hay fronteras que separen donde comienza y termina una y otra ciencia, uno y otro conocimiento. La ciencia, el arte, la religión, el trabajo, etc., están siempre integrados.

Dentro de la cosmovisión maya, la persona es sólo una parte de la naturaleza, con funciones particulares, pero parte integrante de ella, de manera que para esta etapa -la postalfabetización- el proceso y los materiales debían responder a estos planteamientos básicos.

En Guatemala, una de las primeras especialistas en hacer propuestas acerca de la temática de integración de materias alrededor de unidades de interés para la educación primaria intercultural bilingüe ha sido la Dra. Julia Becker Richards, especialista en educación quien ha colaborado en Guatemala para la URL como docente e investigadora desde la década de los años ochenta. Ella misma propuso el primer prototipo de unidades integradas para este proyecto con adultos mayahablantes.

Infórmese más en relación a la estrategia de integración de conocimientos o contenidos en la educación. Determine los aspectos relacionados con las ventajas y desventajas de esta modalidad.

La elaboración del currículo

Se pensó integrar el proceso mediante la relación de las áreas básicas mínimas planteadas por CONALFA en sus diversas estrategias de postalfabetización por medio del siguiente proceso:

- a) Investigación y desarrollo de la fundamentación teórica del proceso de enseñanza-aprendizaje para adultos mayahablantes, así como de los elementos intervinientes en el proceso (tiempo, estrategias, lenguas, contenidos particulares, etc.).
- b) Establecimiento de las metas y contenidos mínimos para ser desarrollados en cada idioma. Se partió de la idea que no se enseñaría con base en la traducción de un idioma a otro: la lengua materna tiene sus propios contenidos y metas que lograr, así como la segunda lengua tiene sus propios asuntos -de corte occidental- que aportar.
- c) Estudio de la estrategia de integración de las unidades o centros de interés. Se determinó que los ejes de toda la integración estarían conformados por las matemáticas y las artes de la lengua -L1 y L2 en los textos respectivos. El resto de áreas también participaría de la integración, pero en forma más espaciada.
- d) La investigación temática para elaborar los contenidos abarcó tanto a la lengua materna -con el fin de sistematizar los elementos esenciales de la cultura maya, particular de cada grupo lingüístico-, así como la segunda lengua, con el fin de seleccionar aquellos contenidos pertinentes en los niveles educativos trabajados.
- e) Dosificación de las metas y contenidos en un número de unidades (20) que fuera posible de trabajarse en el tiempo en el cual se desarrolla la 1a. etapa de postalfabetización -diez meses. En ambos idiomas se dispuso del mismo tiempo. A la vez, se decidió incluir cada cinco unidades,

una de repaso con la idea de dar oportunidad a la gente para hacer síntesis de los principales elementos analizados en las unidades tomadas en cuenta. La idea de unidad de repaso no es la de repetición, sino más bien la de revisión y aplicación de lo que sea útil -entre lo que ya se conoce y se domina.

En general, el esquema seguido para abordar cada unidad es el siguiente: parte de un enfoque basado en objetivos y alrededor de un tema generador de la unidad, el cual relaciona los contenidos y ejercicios de la misma. Tanto en la presentación (motivación-discusión), como en el desarrollo y culminación del tema, se van sugiriendo actividades que tienen que ver con artes de la lengua (lectura, escritura, gramática, práctica oral,...); matemática aplicada, maya u occidental; economía y productividad; salud y nutrición; ecología; historia; artesanías; etc.

Como se dijo con anterioridad, el perfil sugerido en los textos corresponde a los planteados en el documento Estrategias de postalfabetización, período 1992-2000; elaborado por CONALFA.

Posteriormente, este fue ampliado y enriquecido con el apareamiento de Estrategias de postalfabetización bilingüe. Asimismo también se han tomado en cuenta las áreas de interés sugeridas por UNICEF. Finalmente, los propios autores indígenas y el Instituto de Lingüística de la URL, sugirieron algunas otras temáticas de interés para la población mayahablante.



Los autores. Autora akateka y autor ixil, cada uno en su casa, en plena faena de escribir. Un texto integrado es una labor ardua y complicada, pero enriquecedora.

- f) Otro aspecto que se analizó profundamente fue el de las evaluaciones. Este es uno de los aspectos menos atendidos -científicamente hablando- dentro de los procesos de alfabetización. Para concretar la idea de un proceso sistemático, objetivo y confiable, se diseñaron veinte evaluaciones (con la idea de que sean autoevaluaciones), realizadas de una forma objetiva para facilitar el trabajo de los y las estudiantes y de los facilitadores(as), especialmente de poder llevar un registro de los progresos de sus estudiantes.
- g) Por último -no por ello menos importante- fue pensar (ejemplo de unidad de repaso y evaluaciones) en el material como medio de fortalecer y actualizar a los ejecutores del proceso. Para dichos efectos se pensó en una guía para el facilitador o facilitadora, que describiera los procesos esenciales para desarrollar en las sesiones de clase.

Para la primera etapa de postalfabetización, un poco más directiva y para la segunda, menos para dar lugar a mayor creatividad. Dichas guías fueron enriquecidas con un programa de lecturas formativas (diez en la última edición) que intentan popularizar los principales aspectos de andragogía y didáctica, útiles en un medio donde no se cuenta con una formación especializada para trabajar a estos niveles.

Haga un análisis relativo a la forma en que se ha preparado esta propuesta y destaque los puntos que considere innovadores, así como aquellos otros que, a su juicio, deberían haberse tomado en cuenta.

Las temáticas tratadas

Es importante analizar las temáticas desarrolladas, tanto en el programa de lengua materna como en el de segunda lengua. Ello permite visualizar de mejor manera la ruta que siguen los y las personas adultas mayahablantes. En las siguientes páginas se resumen las temáticas desde el ángulo de los logros por alcanzar de parte de los y las participantes mayahablantes.

El texto integrado para la 1a. etapa de postalfabetización en idiomas mayas.

A continuación se describen los objetivos y los contenidos centrales de cada unidad. Sin embargo es importante hacer notar que estos forman la estructura principal, pero se encuentran debidamente integrados con un programa progresivo de elementos de Matemática maya, de Artes de la lengua en el idioma respectivo y de las otras áreas de desarrollo de la educación primaria para adultos. Para realizar todo esto, cada uno(a) de los(as) autores(as) mayahablantes, recibió una actualización de aproximadamente seis meses mientras desarrolló su texto.

Cuadro No. 1
Temáticas del texto integrado para la 1a. etapa
de postalfabetización en idiomas mayas

Unidad	Temáticas
Unidad No. 1: La familia.	<ul style="list-style-type: none">- Reconocer y describir las formas existentes en la comunidad.- Expresar oralmente y por escrito la importancia de la unidad familiar y las acciones para promoverla.- Identificar las causas de la desintegración familiar.- Explicar cuales son los derechos y obligaciones de cada miembro.- Utilizar esquemas o cuadros sinópticos en las explicaciones.
Unidad No. 2: El mundo de los niños y las niñas.	<ul style="list-style-type: none">- Describir acciones que favorecen el cuidado y desarrollo de la niñez mayahablante.- Establecer diferencias entre sustantivos simples y compuestos.- Exponer los derechos humanos y derechos de la niñez e identificar formas para ayudar a que se promuevan.- Describir los cuidados de la futura madre: cuidados de la mujer embarazada, prácticas tradicionales de las comunidades indígenas para cuidar a la mujer que espera bebé.- Señalar prácticas tradicionales de la cultura maya antigua y el embarazo.- Compartir con otros y otras participantes las principales enfermedades comunes en la niñez de la comunidad y su profilaxis.- Expresar acciones que individualmente y en grupo pueden realizar para mejorar el futuro de la niñez.

Cuadro No. 1. Temáticas del texto integrado para la
1a. etapa de postalfabetización en idiomas mayas (continuación)

Unidad	Temáticas
<p>Unidad No. 3: La mujer y el desarrollo comunitario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir las funciones e importancia de la actividad femenina -niña y/o adulta-, en la familia y en la comunidad. - Discutir acerca de la educación que se da a la niña en la comunidad (del ser al deber ser). - Distinguir y señalar los cuidados básicos e higiene en la mujer. - Exponer biografías de mujeres destacadas de la comunidad.
<p>Unidad No. 4: Nuestra comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar la organización social de la comunidad. - Establecer las diferencias entre la población rural y población urbana (ventajas y desventajas). - Analizar los valores y actitudes positivas de la población comunitaria: papel de los ancianos y ancianas. - Hacer un sencillo análisis de la situación económica de la comunidad. - Describir el funcionamiento agrícola de la comunidad: productos de la comunidad, las formas de abastecimiento de la comunidad y los valores mayas vigentes en la misma.
<p>Unidad No. 5: Los accidentes geográficos de la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Describir la geografía comunitaria (ríos, montes, llanuras, lagos, montañas, volcanes y otros). - Hacer el mapa o croquis de la comunidad. - Averiguar y compartir el nombre maya de los accidentes principales de su comunidad. - Elaborar el mapa de su aldea, municipio y país. - Escribir en forma correcta de los topónimos de la comunidad.
<p>Unidad de repaso No. 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar creativamente lo estudiado en las unidades anteriores a situaciones nuevas planteadas por escrito.
<p>Unidad No. 6: Acontecimientos y ceremonias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresarse acerca de los acontecimientos ordinarios y extraordinarios en la comunidad que se dan a lo largo del año. - Describir los funerales y la muerte de una persona en la comunidad. - Reconocer las actividades religiosas, sociales, agrícolas y otras, a las que están ligados los acontecimientos importantes de la comunidad. - Utilizar correctamente los verbos (y diferenciarlos respecto de las demás palabras que se utilicen). - Narrar algún rito maya. (Si los participantes no pueden hacerlo, por desconocimiento, puede invitarse a alguna persona para que lo escuchen y lo narren posteriormente).

**Cuadro No. 1. Temáticas del texto integrado para la
1a. etapa de postalfabetización en idiomas mayas (continuación)**

Unidad	Temáticas
<p>Unidad No. 6: Acontecimientos y ceremonias (continuación).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir con las personas de su grupo, los valores culturales que conoce y que provienen de sus antepasados. - Analizar el sentido de las religiones existentes en la comunidad. - Expresar su propio punto de vista respecto de las religiones mencionadas. - Utilizar correctamente los verbos progresivos.
<p>Unidad No. 7: Artes y pequeña industria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombrar las danzas, bailes, etc., y los instrumentos musicales propios de su comunidad. - Investigar y/o exponer los procesos de elaboración de los productos textiles que se elaboran en su comunidad y lugares cercanos. - Establecer los objetivos de una pequeña industria funcional para su comunidad. - Discutir acerca de las formas de comercialización que se utilizan en la comunidad.
<p>Unidad No. 8: El mundo del trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Describir -oralmente y/o por escrito- el valor del trabajo en la comunidad. - Redactar solicitudes de empleo. - Identificar artículos importantes en el Código de Trabajo y otras leyes relacionadas con la materia en cuestión. - Discutir acerca del desempleo en la región. - Establecer una relación entre la preparación educativa y las posibilidades de optar a un mejor empleo y un mejor desempeño. - Organizar los elementos y los procesos presentes en una microempresa de producción artesanal o agrícola.
<p>Unidad No. 9: Deportes y pasatiempos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Señalar las actividades que realizan en la familia y la comunidad para distraerse. - Anotar el nombre de las fiestas (y otras actividades similares) principales que se organizan en la comunidad. - Redactar descripciones acerca del o de los deportes que se practican en la comunidad y otros conocidos. - Escribir un instructivo o reglamento para los participantes acerca del o de los deportes (y juegos) que se practican. - Dar a conocer cómo se pueden realizar entretenimientos útiles y sanos en la comunidad. - Leer e interpretar el contenido de fábulas, refranes y pequeñas anécdotas.
<p>Unidad No. 10: Los mayas de ayer y hoy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir adecuadamente (oralmente o por escrito) los aspectos esenciales de la evolución del pueblo maya hasta nuestros días. - Mencionar el nombre de, por lo menos, diez idiomas mayas y señalar sus respectivas regiones lingüísticas en un mapa. - Reconocer la importancia de armonizar la convivencia entre grupos étnicos diferentes.

**Cuadro No. 1. Temáticas del texto integrado para la
1a. etapa de postalfabetización en idiomas mayas (continuación)**

Unidad	Temáticas
<p>Unidad No. 10: Los mayas de ayer y hoy (continuación).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concretizar las experiencias vividas en la comunidad durante el conflicto armado de los 36 años. - Indicar los aspectos sobresalientes de los Acuerdos de paz y su importancia para una mejor convivencia en todo el país.
<p>Unidad de repaso No. 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar creativamente lo aprendido en las unidades anteriores a situaciones problemáticas nuevas.
<p>Unidad No. 11: La cortesía y el respeto hacia los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sintetizar las normas de cortesía y respeto que se practican en la comunidad. - Asumir una actitud crítica respecto de la pérdida de respeto hacia los mayores y las actitudes de los jóvenes en la comunidad y el grupo étnico en general. - Diferenciar las palabras que indican ordinal del distributivo. - Enumerar las palabras que indican respeto en el trato a los demás.
<p>Unidad No. 12: Para vivir en democracia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar su opinión respecto de lo que significa vivir en democracia. - Escribir la definición de gobierno y gobernar. (Hacerlo en relación a la forma en que se gobierna su propia comunidad y comparándolo con las formas de gobierno que aplicaban los mayas en el pasado). - Analizar las actividades que desarrollan los partidos políticos en la comunidad. - Enumerar los partidos que han lanzado candidatos para ocupar puestos en ocasiones anteriores y revisar las actividades que han realizado en beneficio de la comunidad. - Anotar el significado del voto para un(a) ciudadano(a). - Explicar (y proponer en caso necesario), la forma como se realiza la selección de líderes en su comunidad. - Exponer una breve definición de civismo. - Crear un símbolo que le gustaría que representara a su comunidad.
<p>Unidad No. 13: Los seres vivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar y comentar el relato de Popol-vuh (Pop-vuh) respecto de la creación del mundo. - Comentar la clasificación de los seres vivos desde el punto de vista de la cosmovisión maya. - Anotar nombres de seres vivos existentes en su comunidad. - Expresar las características que diferencian un ser vivo y uno inanimado. - Analizar y utilizar el contenido de la oración maya contenida en el Popol-vuh. - Nombrar cinco acciones que dañan el medio (y a los seres vivos) y cinco que contribuyen a mejorarlo y conservarlo. - Redactar un compromiso para conservar el medio en su comunidad. - Elaborar una lista de plantas y animales que son útiles para el ser humano.

Cuadro No. 1. Temáticas del texto integrado para la
1a. etapa de postalfabetización en idiomas mayas (continuación)

Unidad	Temáticas
<p>Unidad No. 14: Los recursos naturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar su punto de vista acerca de la relación del ser humano con la naturaleza. - Investigar las causas de la deforestación de los bosques en su comunidad (y hacer propuestas para reforestar los mismos). - Expresar sus propios puntos de vista acerca de la función de las plantas en la naturaleza. - Reconocer las partes de la planta, según la cultura maya. - Utilizar la redacción libre y dirigida para exponer y expresar hechos, ideas y opiniones respecto de las plantas. - Nombrar otros recursos naturales que existen en la comunidad, su tratamiento, aprovechamiento y cuidado. - Exponer acerca de la basura y las enfermedades que pueden contraerse por acumulación y mal tratado de la misma. - Exponer al menos una forma de aprovechar los desechos sólidos. - Redactar hechos, experiencias y opiniones propias respecto de los aspectos mencionados, a partir de dibujos o fotos.
<p>Unidad No. 15: Los colores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar y señalar su propia definición acerca de lo que es el color según su cultura. (Indicar los colores que más y menos le gustan y las razones). - Usar adecuadamente los prefijos pronominales y otras palabras relacionadas con el color (expresión y escritura correcta). - Reconocer y anotar los colores de la cruz maya (y el significado de los colores). - Clasificar los colores según su significado y la sensación que experimenta ante dicho color. - Examinar y describir los colores del huipil de su comunidad. - Puede hacerse también con las artesanías. - Dibujar y colorear (con métodos naturales y/o crayones), las representaciones que aparecen en los huipiles. - Escribir en un sencillo artículo personal su preferencia respecto de los colores.
<p>Unidad de repaso No. 3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar creativamente lo aprendido en las unidades anteriores a situaciones problemáticas nuevas.
<p>Unidad No. 16: La numeración maya.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mencionar actividades donde se utiliza el conteo (verificar hasta donde pueden contar con su propia lengua materna). - Utilizar adecuadamente la derivación de los adjetivos y los sustantivos que son necesarios al contar. - Analizar la forma de escribir cantidades en el sistema vigesimal. - Escribir adecuadamente cantidades en sistema vigesimal (del 1 al 19 en una primera fase y posteriormente hasta 400). - Indagar la forma en que cuentan los ancianos y ancianas de la comunidad (y si hacen o no operaciones elementales).

Cuadro No. 1. Temáticas del texto integrado para la
1a. etapa de postalfabetización en idiomas mayas (continuación)

Unidad	Temáticas
Unidad No. 17: El dinero.	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar acerca de lo que significa el dinero en la comunidad. - Enumerar las palabras relacionadas con el dinero que se utiliza en la comunidad. - Resolver situaciones problemáticas relacionadas con el dinero. - Expresar las subdivisiones y múltiplos de la moneda nacional que se utilizan en la comunidad. - Señalar las formas más utilizadas en la comunidad para guardar el dinero.
Unidad No. 18: La tienda y el mercado.	<ul style="list-style-type: none"> - Describir las mercancías que se venden en las tiendas y el mercado de su comunidad. - Señalar mercancías no canjeables con monedas (dinero) y otras que sí requieren el intercambio monetario (ampliar otras formas de intercambio vigentes en la comunidad). - Utilizar adecuadamente el singular y el plural. - Plantear una forma de administración para una pequeña industria de su comunidad.
Unidad No. 19: El tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los ciclos astronómicos que dan lugar al día, la noche, el mes, el año y sus efectos en la naturaleza. - Manejar correctamente los diferentes subsistemas de medidas de tiempo que se utilizan en su cultura materna. - Practicar el uso de verbos, derivados y afijos, destacando los relacionados con el tiempo. - Realizar cálculos con las medidas de tiempo propias de su cultura materna.
Unidad No. 20: Semejanzas y diferencias.	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatizar acciones de compra y venta utilizando las expresiones y medidas propias de su comunidad. - Dramatizar y describir acciones donde intervengan medidas de longitud usadas en su comunidad. - Anotar y reconocer otras medidas (de capacidad, de pesantez, etc.) que se utilicen en la comunidad y en general, en la cultura maya. - Escribir correcta de las medidas conocidas en la unidad.
Unidad de repaso No. 4.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar creativamente lo aprendido en las unidades anteriores a situaciones problemáticas nuevas.

El texto integrado de castellano como segunda lengua para 1a. etapa de postalfabetización de adultos mayahablantes.

Cuadro No. 2
Temáticas del texto integrado de castellano como segunda lengua para la primera etapa de postalfabetización de adultos mayahablantes

Unidad	Temáticas
<p>Unidad No. 1: Los gastos de la familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar razones para elaborar un presupuesto familiar. - Utilizar sinónimos y antónimos relacionados con el presupuesto familiar. - Localizar características de dicho presupuesto en lecturas. - Elaborar su propio presupuesto familiar. - Distinguir oraciones que concuerdan bien gramaticalmente de otras que no cumplen dicho requisito. - Hacer sumas y restas relacionadas con el tema.
<p>Unidad No. 2: La importancia de alimentarnos bien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir los pasos que sigue el alimento en el cuerpo. - Clasificar palabras según su acento. - Clasificar los alimentos en los grupos básicos. - Tildar correctamente palabras que puedan usar. - Recolectar recetas de alimentos de la comunidad o de otras. - Enumerar los alimentos esenciales para una mujer embarazada. - Practicar la ortografía de la «b» o «v».
<p>Unidad No. 3: ¡Respetémonos como personas!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los derechos humanos esenciales que son violados en su comunidad. - Inventar y describir personajes utilizando los adjetivos apropiados. - Expresar los nombres de instituciones que promuevan y defiendan los derechos humanos en su comunidad. - Utilizar correctamente la coma y los dos puntos. - Redactar resúmenes de las responsabilidades y obligaciones que implica la práctica de los derechos humanos. - Derivar adjetivos de sustantivos dados.
<p>Unidad No. 4: Nuestro maravilloso cuerpo humano (1a. parte).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la forma en que está organizado el cuerpo humano. - Acentuar correctamente palabras relacionadas con el cuerpo humano. - Señalar la posición aproximada de órganos y/o sistemas en su cuerpo. - Ordenar alfabéticamente grupos de palabras afines a los sistemas conocidos. - Redactar normas de higiene y cuidado de los sistemas dados. - Utilizar mayúscula inicial y punto final en todas sus expresiones escritas.

Cuadro No. 2. Temáticas del texto integrado de castellano como segunda lengua para la 1a. etapa de postalfabetización de adultos mayahablantes (continuación)

Unidad	Temáticas
<p>Unidad No. 5: El tiempo y sus medidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver situaciones problemáticas relacionadas con el calendario (gregoriano) y sus aplicaciones. - Resolver situaciones problemáticas que implican el uso de horas, minutos y otros submúltiplos de la hora.
<p>Unidad de repaso No. 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar creativamente lo aprendido en las unidades anteriores a situaciones problemáticas nuevas.
<p>Unidad No. 6: Lo que vive y muere en nuestra comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir seres vivos de no vivos. - Clasificar plantas y animales en los grupos más generales. - Caracterizar organismos sanos y enfermos. - Analizar ventajas y desventajas de usar químicos y orgánicos como fertilizantes. Igual situación aplicarla a plaguicidas. - Reconocer los peligros para los seres vivos y el medio ambiente por el uso de sustancias químicas. - Compartir técnicas naturales apropiadas para abonar la tierra. - Prevenir accidentes en el uso de plaguicidas. - Aplicar primeros auxilios en situaciones de emergencia asociadas al uso de insecticidas.
<p>Unidad No. 7: Vías y medios de transporte y comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Describir diferentes medios de transporte y vías de comunicación. - Aplicar el uso de medidas de longitud. - Percibir la existencia de diferentes lenguas y dialectos en el país. - Utilizar correctamente las estructuras «frente - detrás», «¿dónde está?», «¿dónde están?».
<p>Unidad No. 8: Nuestro maravilloso cuerpo humano (2a. parte).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar la función esencial de los sistemas respiratorio, excretor y digestivo. - Tildar correctamente las palabras dadas, relativas a los sistemas ya mencionados. - Señalar la posición aproximada y la función de cada órgano de los sistemas mencionados, en su cuerpo. - Ordenar alfabéticamente las palabras dadas, afines a los sistemas conocidos. - Redactar por lo menos tres normas de conservación y cuidado de los sistemas estudiados. - Usar mayúscula inicial y punto final en sus expresiones escritas. - Usar mayúscula en nombres propios.
<p>Unidad No. 9: Servicios e instituciones sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las instituciones sociales de la comunidad y otros ámbitos regionales y departamentales que prestan servicios de apoyo a la organización de la población. - Seleccionar e implementar procedimientos para fortalecer la participación ciudadana en la vida de la comunidad. - Valorar la formación y capacitación de recursos humanos en diversos ámbitos de la vida de la comunidad. - Expresar oraciones en diferentes tiempos verbales (pasado, presente y futuro).

Cuadro No. 2. Temáticas del texto integrado de castellano como segunda lengua para la 1a. etapa de postalfabetización de adultos mayahablantes (continuación)

Unidad	Temáticas
<p>Unidad No. 10: Formas y figuras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Señalar seres que sean simétricos o asimétricos, según sus formas. - Escribir correctamente palabras con c, s y z. - Identificar las principales figuras geométricas, reconociéndolas en objetos reales. - Aplicar correctamente adjetivos a distintos sustantivos. - Averiguar el área de cuadros y rectángulos para resolver problemas de la vida real. - Describir objetos en forma oral y/o escrita.
<p>Unidad de repaso No. 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar creativamente lo aprendido en las unidades anteriores a situaciones problemáticas nuevas.
<p>Unidad No. 11: Guatemala, nuestro país.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las diversas etapas en la historia del país. - Reconocer los nombres y la ubicación de los países vecinos. - Comentar los conceptos e ideas básicas relacionadas con nación, país, constitucionalidad, gobierno y otras. - Establecer diferencias culturales entre grupos humanos. - Ejercitar la dicción y la escritura de relatos, en tiempos verbales diferentes. - Interpretar tablas con datos relativos a población.
<p>Unidad No. 12: Los proyectos de desarrollo comunitario y el valor de la organización grupal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Especificar los elementos comunes a toda organización social y comunitaria. - Diferenciar las formas de realización de un proyecto comunitario. - Realizar cálculos sobre insumos, gastos y otros rubros relacionados con un proyecto comunal. - Redactar planes e informes de trabajo.
<p>Unidad No. 13: El ambiente de nuestra comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar los cambios que se dan en el medio ambiente, así como en los organismos vivientes de su entorno. - Establecer relaciones entre el medio ambiente y los organismos vivientes. - Indagar y consultar a diferentes personas y en diferentes fuentes para recoger datos sobre el medio ambiente de su comunidad. - Colaborar voluntariamente en el cuidado de organismos vivos, así como en el mantenimiento de un ambiente libre de basura y desechos.
<p>Unidad No. 14: Habitamos en un planeta. El planeta tierra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizarse ante la idea de que somos parte de un lugar situado en un entorno mayor (aldea, municipio, departamento, país, continente, la tierra). - Distinguir y representar los movimientos del planeta. - Identificar los procesos y elementos que intervienen en el crecimiento y deterioro de los seres vivos. - Relacionar experiencias reales con nociones sobre otros astros como las estrellas. - Asociar eventos naturales con cambios que suceden en la tierra.
<p>Unidad No. 15: Observo, anoto y registro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar y anotar los cambios en la naturaleza circundante con la preparación de datos e información para la toma de decisiones. - Diseñar tablas de doble entrada para registro de datos. - Establecer relaciones causa - efecto en los fenómenos naturales.

Cuadro No. 2. Temáticas del texto integrado de castellano como segunda lengua para la 1a. etapa de postalfabetización de adultos mayahablantes (continuación)

Unidad	Temáticas
Unidad de repaso No. 3.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar creativamente lo aprendido en las unidades anteriores a situaciones problemáticas nuevas.
Unidad No. 16: Herramientas, instrumentos y máquinas al servicio del ser humano.	<ul style="list-style-type: none"> - Enumerar varios tipos de máquinas y la utilidad que desempeñan. - Distinguir entre el uso de herramientas y aparatos mediante instructivos. - Señalar la importancia del mantenimiento de aparatos y equipo, utilizando instructivos. - Valorar la capacidad del intelecto humano en el desarrollo y uso de tecnologías y máquinas útiles en la vida diaria. - Reconocer la habilidad humana en el manejo de instrumentos. - Utilización de nuevas palabras en oraciones y párrafos. - Conjugar correctamente verbos irregulares.
Unidad No. 17: Prevención, curación y rehabilitación.	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizarse ante el desarrollo del embrión humano. - Comprender la importancia del cuidado de la mujer embarazada para prevenir problemas de discapacidad. - Identificar posibles causas asociadas a infecciones de la madre. - Describir formas de prevenir y rehabilitar los problemas de las deficiencias físicas, intelectuales o de los sentidos.
Unidad No. 18: Redacción y lectura.	<ul style="list-style-type: none"> - Usar las normas de la lectura silenciosa. - Practicar hábitos de lectura. - Redactar actas, pagarés, facturas, formularios, cheques, recibos y otros documentos que les parezcan necesarios. - Elaborar calendarios (de trabajo, de juegos, de otras actividades), horarios, nóminas y planillas. - Analizar y comentar lecturas relativas a normas y leyes básicas. - Redactar edictos, avisos, propagandas y otros similares.
Unidad No. 19: Primeros auxilios.	<ul style="list-style-type: none"> - Poseer capacidad para identificar síntomas y cuidados en los tipos de accidentes más comunes. - Aplicar los primeros auxilios en los casos señalados. - Reconocer las abreviaturas más usuales.
Unidad No. 20: Razonamiento de situaciones y problemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver situaciones problemáticas relacionadas con las operaciones básicas. - Escribir correctamente cantidades en números y letras.
Unidad de repaso No. 4.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar creativamente lo aprendido en las unidades anteriores a situaciones problemáticas nuevas.

El texto integrado de la 2a. etapa de postalfabetización en idiomas mayas (akateko, awakateko, achi, ch'orti', chuj, ixil, itzaj, kaqchikel, k'iche', mam, mopan, popti', poqomam, q'anjob'al, sakapulteko, sipakapense, tz'utujil, uspanteko).

Cuadro No. 3
Temáticas del texto integrado de la segunda etapa de postalfabetización en idiomas mayas

Unidad	Temáticas
<p>Unidad No. 1: Las personas, los animales y las cosas tienen nombre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y clasificar los sustantivos. - Enumerar nombres de animales, plantas y personas de la comunidad. - Reconocer los nombres de los números mayas. - Aplicar las reglas ortográficas relativas a la escritura de nombres.
<p>Unidad No. 2: Algo más para estudiar los nombres y aprender cosas útiles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer en oraciones otras clases de sustantivos y adjetivos. - Ampliar el vocabulario en su lengua materna. - Construir oraciones (y artículos) con sustantivos y adjetivos estudiados en la presente unidad.
<p>Unidad No. 3: Los pueblos antiguos del mundo y su origen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir en forma breve la historia de la humanidad y las características de la vida de los diferentes pueblos antiguos. - Relacionar lo anterior con la tradición oral de las comunidades mayas. - Desarrollar las habilidades y estrategias correspondientes para expresar la opinión personal, el pedir la palabra, las discusiones. - Mostrar dominio general de la gramática de la lengua materna.
<p>Unidad No. 4: ¿Quiénes somos y de dónde vinimos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir la historia de los antepasados de los mayas. - Exponer la historia de la comunidad étnica local, así como sus principales características del pasado y presente. - Relacionar las características de los antiguos mayas con los valores que se practican en su comunidad. - Describir la cosmovisión general que se maneja en la comunidad.
<p>Unidad No. 5: Nuestro país y nuestra comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Describir oralmente y por escrito los índices de desarrollo humano en Guatemala. - Averiguar los índices de desarrollo de la comunidad local. - Aportar posibles soluciones a la problemática específica de la comunidad y del país. - Usar de la matemática maya y la lengua materna en el planteamiento y la solución de problemas de la comunidad local y nacional.

Cuadro No. 3. Temáticas del texto integrado para la 2da. etapa de postalfabetización en idiomas mayas (continuación)

Unidad	Temáticas
<p>Unidad de repaso No. 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una síntesis creativa de lo aprendido en las unidades anteriores.
<p>Unidad No. 6: Los documentos comerciales y lo que sucede en la Cooperativa La Estrella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar documentos sencillos y útiles para organizar una cooperativa de producción. - Establecer los documentos legales necesarios que se utilizan en una organización como la descrita. - Escribir sobre el trabajo y el valor del tenido en la productividad familiar, comunal y nacional.
<p>Unidad No. 7: Organización y trabajo en la familia maya.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los pros y los contras en relación a la participación de la niñez en la productividad de la familia y de la comunidad. - Resumir la forma de organización familiar maya en épocas pasadas y en la actualidad. - Investigar y expresar por escrito y oralmente los valores culturales del trabajo.
<p>Unidad No. 8: Trabajo y educación en la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Describir las formas y medios de educar a la niñez utilizadas en la comunidad. - Describir la actual organización comunitaria maya. - Señalar y discutir acerca de los valores comunitarios relacionados con el trabajo y la educación en la comunidad, especialmente la solidaridad y la gestión comunal. - Verificar la relación entre la educación y la vida productiva. - Enumerar los diferentes ámbitos en los que se educa a la niñez en la comunidad.
<p>Unidad No. 9: El consejo comunal y los consejos de cargadores y cargadoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer las formas que se dan para la formación de líderes en las comunidades mayas. - Hacer un análisis de cómo los valores de la cultura maya se hacen presentes en la organización de los consejos comunales y en los consejos de cargadores y cargadoras. - Sistematizar la forma de organización de su comunidad.
<p>Unidad No. 10: Los relatos del pueblo y las organizaciones de la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escribir relatos de la comunidad y de comunidades vecinas. - Señalar la importancia de la organización de las juntas locales de educación. - Conjugar correctamente verbos transitivos e intransitivos.
<p>Unidad de repaso No. 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los elementos básicos para planificar un proyecto educativo. - Elaborar un proyecto educativo para el mejoramiento de la comunidad.

Cuadro No. 3. Temáticas del texto integrado para la 2da. etapa de postalfabetización en idiomas mayas (continuación)

Unidad	Temáticas
<p>Unidad No. 11: Tiempo y derechos (para reconocerlos, respetarlos y exigirlos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer diferencias y semejanzas entre los calendarios maya y gregoriano. - Resolver situaciones reales relacionadas con las medidas de tiempo. - Interpretar correctamente la situación del respeto de los derechos humanos. - El tiempo y los verbos.
<p>Unidad No. 12: Discusión e investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar entre noticia, artículo y reportaje. - Uso adecuado de los verbos en la expresión escrita. - Comparar las divisiones del tiempo en los calendarios maya y gregoriano. - Convertir cantidades decimales menores que 8,000, de este sistema al sistema maya (vigesimal) y viceversa.
<p>Unidad No. 13: ¡Podemos prevenir las enfermedades!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar soluciones preventivas y curativas para combatir las principales enfermedades comunes en las comunidades pobres. - Resolver situaciones reales en las que se usa la suma y/o la resta con numeración maya. - Utilizar correctamente los verbos que se relacionan con la salud.
<p>Unidad No. 14: ¡Multipliquemos nuestras cualidades personales y sociales!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar su opinión (oralmente y por escrito) acerca de los derechos de la tercera edad, de las poblaciones indígenas y de los derechos cívicos y políticos. - Resolver situaciones problemáticas reales multiplicando números mayas. - Utilizar y conjugar adecuadamente los verbos de su lengua materna en la expresión oral y escrita.
<p>Unidad No. 15: Dividamos nuestros problemas para poder solucionarlos (con buena voluntad, podemos vivir en paz).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar actitudes decididas y positivas para resolver los conflictos que surgen en las comunidades. - Redactar ideas propias utilizando adecuadamente verbos, sustantivos y adjetivos. - Resolver situaciones concretas de repartición con numeración maya. - Aplicar pasos concretos (propuestos en esta unidad) para resolver conflictos existentes en las comunidades.
<p>Unidad de repaso No. 3: ¡Vamos a utilizar lo aprendido!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emplear los aspectos estudiados en las cinco unidades anteriores y aplicarlos a la resolución de problemas reales. - Revisar los aspectos señalados y reejercitar aquellos que sean necesarios.
<p>Unidad No. 16: Una dieta balanceada en la alimentación familiar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar la importancia de una alimentación adecuada y balanceada. - Desarrollar hábitos alimenticios para evitar deficiencias nutricionales. - Identificar los cuidados necesarios en la niñez de 0-2 años.

Cuadro No. 3. Temáticas del texto integrado para la 2da. etapa de postalfabetización en idiomas mayas (continuación)

Unidad	Temáticas
Unidad No. 17: Higiene y salud.	<ul style="list-style-type: none"> - Describir la forma como se concibe la salud y la enfermedad en la cultura maya. - Analizar los principios de equilibrio y armonía para la conservación de la salud entre las personas indígenas mayas. - Reconocer las propiedades medicinales basadas en prácticas naturales. - Identificar los riesgos del contagio de algunas enfermedades.
Unidad No. 18: Los recursos naturales.	<ul style="list-style-type: none"> - Señalar y reconocer la relación persona - naturaleza desde la perspectiva maya. - Valorizar dicha relación. - Citar razones que apoyen el trabajo comunitario para rescatar los recursos naturales.
Unidad No. 19: Los recursos naturales y las manifestaciones de la naturaleza.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los principales problemas ambientales del país en relación a los recursos naturales. - Señalar la necesidad de proteger dichos recursos empezando por los de la comunidad. - Ejemplificar diferentes problemáticas que se dan en las comunidades en relación a los recursos naturales.
Unidad No. 20: Educación ambiental en el medio indígena.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar la importancia de conservar el equilibrio forestal. - Identificar las características de las formas de educación ambiental que se dan en el medio indígena. - Crear historias que tengan mensaje ecológico, adecuadas a su comunidad.
Unidad de repaso No. 4: Utilicemos lo aprendido.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una síntesis creativa de lo aprendido en las unidades anteriores.

Consiga la Estrategia de postalfabetización del CONALFA (1992-2000) y determine aquellos contenidos que han sido tomados en cuenta en esta nueva propuesta.

Luego, localice aquellos que han sido agregados para enriquecer la formación de las personas participantes. Elabore un juicio crítico.

Ante todo, leer comprensivamente y escribir creativamente

Ejercitación de la lectura comprensiva.

Aún en esta etapa, en la cual podría preguntarse cuál es el objetivo esencial: los contenidos o las habilidades, seguimos insistiendo en el logro y ante todo en la perfección de las dos destrezas ya mencionadas. Para esto, se les dota de diversos tipos de documentos que se pueden agrupar en: narrativos y descriptivos. Entre estos últimos incluimos la lectura de documentos útiles a las inmediatas necesidades de la gente más sencilla, como pueden ser: documentos legales, actas, reclamos, formularios, etc. Incluimos también documentos expositivos o argumentativos.

En cuanto se refiere a las formas de lectura, desde la fase anterior -neolectores(as)-, se pone en práctica tanto la lectura oral como la lectura silenciosa.

La primera de ellas, también llamada lectura en voz alta, es necesaria al inicio del proceso de apropiación de la lecto-escritura y el (la) animador(a) debe incentivarla insistiendo en las siguientes metas:

- > Leer con voz suficientemente audible.
- > Respetar las pausas, principalmente las indicadas por los signos de puntuación.
- > Dar entonación y ritmo adecuado a la lectura de frases y oraciones.
- > Leer de corrido, evitando la lectura silabeante.

Para alcanzar dichas metas, en las respectivas guías, se insiste en el siguiente proceso:

- 1) **Lecturas con una o más ilustraciones.**
El animador pide a las personas participantes que analicen y describan la o las ilustraciones, tratando de inferir el contenido de la lectura.
- 2) **Lectura ejemplar.**
La animadora o animador lee el texto en forma íntegra. Lo hace en voz alta, con entonación adecuada, a velocidad normal y marcando las pausas con énfasis.
- 3) **Repetición.**
El animador o animadora, lee oración por oración y las personas participantes repiten oración por oración en forma coral.
- 4) **Repetición por grupos pequeños.**
La animadora o animador divide la clase en grupos pequeños (fila por fila, hombres / mujeres, grupos de cinco personas, los de un lado y los del otro, etc.). Siempre, primero se da el modelo y las personas participantes repiten la lectura.

- 5) Finalmente, el animador(a) hace prácticas de lectura individual. Para ello pide a diversos participantes (dos o tres por sección y diferentes cada vez) que lean en voz alta, cada uno(a) una frase u oración, en las primeras lecturas, y más adelante un párrafo cada uno(a).

En cuanto al segundo tipo de lectura, la silenciosa, sabemos que es muy necesaria para el desarrollo intelectual de los y las neoelectoras, tanto por su valor instrumental, como porque permite mayor velocidad y mejor comprensión.

Por lo anterior, es bueno practicarla con los siguientes propósitos (expuestos en las respectivas guías):

>> Hay que enseñar a las personas participantes a realizarla con un objetivo en mente.

Para ello se les puede plantear una pregunta antes o bien, desafiarlos(as) a encontrar algún detalle en cada lectura.

>> Es necesario trabajar con el título de la lectura. Esto puede hacerse enseñando a las personas a formarse una idea de lo que será la lectura a partir de dicho encabezado.

>> Cuando el texto tiene una o varias ilustraciones, analizarlas antes; esto ayuda mucho para formarse una idea del contenido.

El proceso alternativo para fomentar dicho tipo de lectura y sus objetivos es el siguiente:

1) **Cuando hay una o varias ilustraciones.**

El animador o animadora pide a los y las participantes que las vean y que discutan cuál creen que será el contenido de la lectura.

Esta discusión debe ser dirigida para que todos y todas puedan manifestar sus opiniones y puntos de vista.

2) **Lectura silenciosa del título.**

Luego de hacerlo, se pide que discutan acerca de cuál será el contenido de la lectura.

3) **Preguntas motivadoras.**

A continuación el animador o la animadora hacen una o dos preguntas que solamente puedan ser respondidas al finalizar la lectura. Pide que la hagan y que al final respondan por escrito las preguntas hechas.

4) **Discusión.**

Al final se discuten y comentan las respuestas y los (las) participantes harán las correcciones del caso.

En cuanto a la escritura creativa

Sin temor a equivocarnos, afirmamos que bastante descuidada en el medio, la escritura debe recibir tanto o más apoyo que la lectura comprensiva por cuanto aquella representa una actividad pasiva que puede quedar en consumista- mientras ésta, expresa la parte productiva -que debe llegar a ser expresiva de los propios pensamientos. Dentro de la metodología que estamos exponiendo es fomentada a través de ejercicios como los siguientes:

1) El dictado de palabras.

Aunque de hecho es muy conocida, esta práctica debe renovarse en el sentido de que las palabras dictadas vayan acompañadas de cierto razonamiento y motivación, es decir, utilizar algún contexto oral que sirva para darle significado. Ejemplo: Para cruzar un río pasamos por un... -Muy bien...un puente.

2) El dictado de oraciones.

Similar al anterior, evitando que se convierta en una copia mecánica de lo que se escucha. En general es bueno que el facilitador o facilitadora lea o diga una oración tres veces: la primera para que la oigan, la segunda para que la copien y la tercera para que corrijan o completen.

3) La redacción de oraciones.

Puede realizarse de tres formas: ejercicios en que el facilitador o la facilitadora inicia las oraciones y los o las participantes le agregan el final de las mismas. También puede hacerse a la inversa, donde los (las) participantes las inician y los (las) facilitadores (as) las finalizan.

Estos ejercicios representan formas de completar sujetos con predicados, lo cual es un apareamiento que permite el desarrollo de estructuras mentales y estrategias para fomentar la escritura propia. Aún en la segunda etapa de postalfabetización se pueden construir oraciones a partir del trabajo con tablas sintácticas para que los (las) participantes combinen sujetos, verbos y circunstanciales.

4) Descripción escrita de ilustraciones.

Su nombre indica lo que tiene que hacerse. Lo más importante o alternativo en este caso es que primero hagan la descripción en forma oral y luego, cuando en la clase se manifieste bastante acuerdo, pueden hacerlo por escrito -sin quitar la individualidad necesaria.

5) Descripción de procesos.

Se pide que las personas participantes realicen una actividad manual a partir de instrucciones que se les dan oralmente. Luego se pide que ellos(as) escriban el proceso que desarrollaron. Posteriormente se discute para lograr acuerdos, porque seguramente habrá diferencias, y se corrige para que el proceso esté lo más unificado que sea posible.

6) Narraciones escritas.

La persona que facilita el aprendizaje presenta una secuencia de ilustraciones que, primero se analizan y describen oralmente, para luego escribir una narración basada en ellas. Acá es importante no matar la creatividad de las personas participantes y dejarlas escribir libremente. La persona facilitadora juega un papel importantísimo.

Por último se recomienda practicar la redacción de cartas, telegramas, recibos, levantado de actas y otros elementos más que son de importancia para los adultos mayahablantes, todo lo cual tiene en enorme efecto motivador. Todo lo anterior en el marco de contenidos específicos de interés para las personas sujetos del proceso, constituyen los textos integrados para la etapa de postalfabetización, en idiomas mayas y en castellano como segunda lengua.

Discuta con sus compañeros y compañeras de clase acerca de conveniencia o no de continuar fortaleciendo la lectura comprensiva y la escritura creativa a nivel de la postalfabetización.

Hacia un modelo de Alfabetización Intercultural Bilingüe (AIB) y su respectivo seguimiento

En suma, refiriéndonos a lo expuesto en la unidad anterior y en la presente, estamos proponiendo un modelo que parte de la especificidad del grupo sujeto del proceso (su lengua y su cultura materna), para pasar luego, gradualmente, a reconocer y hacer suyos otros elementos que posibilitan el acceso al plano nacional (la segunda lengua y la cultura occidental). Asimismo en una fase posterior se busca el mantenimiento y la profundización en aspectos de ambas lenguas y culturas, así como la capacidad de reconocer nuestra naturaleza multicultural y destacar (o aprovechar) lo intercultural. Es la forma más pertinente de educar personas adultas dentro de un marco de paz basado en el respeto por los semejantes que comparten un mismo territorio.

Es necesario continuar profundizando en este tipo de modelo -actualizando metas, contenidos, diversos procesos, etc.- ya que es la única posibilidad de viabilizar la condición pluricultural y multilingüe del país. Además es un proceso apoyado por la Reforma Educativa que no solamente debe empujar desde la educación de niños y niñas, sino también enfocar sus propuestas desde la educación de las personas adultas que en todo caso, son quienes pueden -y deben- apoyar diversas iniciativas que la Escuela no puede realizar sin el concurso de las familias.

¿Cómo se puede definir el proceso de Alfabetización (o postalfabetización) Intercultural Bilingüe? El sistema de estudio que, en primer término, antepone los aspectos positivos de todas las culturas nacionales y que, en segundo término, se sitúa en contextos donde prevalece una lengua indígena enseñándola y educando en ella y que en tercer término, se ocupa de la enseñanza de y en la lengua franca (el castellano). Retomando las palabras de Herrera (1999:15), este modelo no deben tomarse o asumirse como un sistema paralelo de educación o como un modelo que se proporciona a las personas indígenas en forma compensatoria, sino como una propuesta nueva y diferente que

impregna la educación guatemalteca -tanto de la niñez como de la adultez- definida por el contexto y con la finalidad de contribuir a la construcción de una sociedad justa, unidad, solidaria e igualitaria en oportunidades, definida por los Acuerdos de Paz.

¿Se puede señalar este modelo como un modelo de contrapeso al de corte occidental tan extendido, indiscriminadamente en el medio? ¿Qué beneficios posee la AIB sobre la Alfabetización en castellano desarrollada con personas adultas mayahablantes?

Nota: En el anexo B del presente texto, se ofrece una comparación de dos propuestas del mismo modelo (a partir de la AIB), de acuerdo a dos contextos diferentes, pero con la misma finalidad descrita líneas arriba.



La preparación. Los autores de texto deben ser preparados con las mismas técnicas que ellos(as) utilizarán en sus lecciones..

Ilustradores y diagramadores de textos.
Es un equipo sumamente importante que debe apropiarse de las ideas, deseos y expectativas de los(as) autores(as). Acá, en pleno diálogo formativo.



Lectura adicional No. 5

Las exigencias mínimas de la postalfabetización en el contexto de la educación global

La postalfabetización, particularmente entendida en el marco de la educación permanente, presenta todo un mundo de exigencias y de condiciones para su desarrollo. Generalmente cuando se aborda el tema de la liquidación del analfabetismo, hay una especie de pesimismo en su tratamiento, si aquel no va acompañado de planteamientos revolucionarios para «cambio de estructuras».

¿Será posible encontrar ciertas coyunturas u otras motivaciones que los pueblos pudieran aprovechar para superarse tanto en el aspecto educativo como en otros aspectos relacionados con su vida y destino?

Si existen dichas coyunturas, aun con las estructuras imperantes en cada país, mucho, tal vez, puede hacerse en términos de postalfabetización. El ambiente adecuado y las condiciones apropiadas para el desarrollo de este proceso, tienen como componentes principales los que a continuación se describen:

> Voluntad y decisión política.

La voluntad y la decisión política deben ser un reflejo de la voluntad y decisión del pueblo -entiéndase, los más necesitados- (agregado nuestro). Esta voluntad y la decisión popular de participar puede empujar a la voluntad y decisión política de los gobiernos para que

según las características, las condiciones, las situaciones particulares culturales, responda de distinta manera, pero efectiva para impulsar al proceso de postalfabetización como un proceso de educación continua.

> Conocimiento de la realidad.

Es necesario conocer la demanda real en materia de servicios educativos en cada contexto geográfico.

No se necesitan estudios profundos o especialistas calificados; se necesita un inventario de potencial, los factores negativos, situaciones adversas, elementos positivos, necesidades concretas, etc.

Hay que motivar al pueblo, a la gente, a los comunitarios para expresar lo que necesitan y lo que les interesa para su vida.

> Planeamiento y programación: niveles y entregas.

La postalfabetización debe ser integrada a los planes nacionales de desarrollo, vincularse al sistema educativo y ante todo tener los recursos financieros asignados en el presupuesto nacional. Es necesario que la planificación del desarrollo global de la postalfabetización incluya, como estrategia,

la participación de la empresa privada y de la comunidad en general.

> Movilización y participación popular.

La tarea de la alfabetización -y naturalmente la postalfabetización como su seguimiento- es de grandes proporciones y los recursos oficiales no son suficientes.

Se requiere de recursos convencionales, pero ante todo de una movilización masiva de recursos de la comunidad y la participación activa del pueblo. Entiéndase: sindicatos, cooperativas, sociedades, clubes, etc.

> Infraestructuras y servicios para la postalfabetización.

La gran demanda de servicios educativos para los neoalfabetizandos plantea la necesidad de que toda la infraestructura existente sea considerada como elemento útil a la labor de educación popular y utilizada a su máxima capacidad para ese propósito. En realidad, hay que usar esta infraestructura.

Basta acondicionarla y adaptarla a nuevas exigencias y a las acciones educativas relacionadas con la postalfabetización.

> Materiales educativos.

A nivel de neoalfabetizados, las características de los materiales educativos esencialmente deben ser: su sencillez, tanto de contenidos como en la presentación, en el vocabulario, en los textos, en las ilustraciones y en el formato...

A otros niveles, los materiales pueden ser más sofisticados, pero siempre referidos a la solución de problemas, satisfacción de necesidades y de expectativas de los educandos.

La distribución de los materiales debe obedecer a todo un plan sabiamente delineado que haga posible que los mismos lleguen oportuna y permanentemente, a sus verdaderos lugares de destino, al alcance de las usuarias y los usuarios. Otra cuestión a tomar en cuenta en relación a los materiales es la participación popular en todas las instancias: en la definición de contenidos, en el diseño de la presentación, en la producción, en la distribución y en el uso.

> Recursos humanos.

Muchas personas de las comunidades que participan en las tareas de alfabetización o postalfabetización -que generalmente no tienen preparación pedagógica o andragógica- necesitan orientaciones técnicas específicas para el manejo del método, de los materiales y en general, de todo el proceso. Esta tecnificación, capacitación o actualización -como quiera llamársele según la naturaleza del proceso- puede y debe hacerse por todos los medios al alcance, inclusive de los mismo texto o guías preparadas para el efecto.

> Estructura operacional.

Si bien la postalfabetización -como la educación en general- es responsabilidad del Estado, en cuanto a deber y obligación para que le sea proporcionada a cada ciudadano, no implica que sea única y exclusivamente

potestativo del gobierno todo lo inherente a este tipo de acciones. Menos aún cuando se trata de una obra que como la educación tiene que darse por la acción solidaria del pueblo y gobierno. Y si el Estado está compuesto por el gobierno y sus instituciones, por el pueblo y sus organizaciones, la alfabetización y su seguimiento es responsabilidad conjunta de ambos, gobierno y pueblo.

Para programas y proyectos de alfabetización y postalfabetización que operan en la base, debe haber una estructura simple, sencilla, operativa que elimine la burocracia inoperante y las trabas administrativas, que agilice las cosas. Se requiere de una estructura que supere los viejos modelos y evite los vicios del pasado, propios de las estructuras tradicionales ya caducas, obsoletas, que no se ajustan a las exigencias de una dinámica de acción tendiente a resolver los viejos problemas cuya atención no puede postergarse más.

> **Contenidos de la postalfabetización.**

Muchas son las personas -técnicos, especialistas, expertos, etc.- que alegremente y sin ninguna consideración a la diversidad de factores que deben tomarse en cuenta para una tarea de tantas exigencias e implicaciones, se lanzan a formular contenidos relativos a esta etapa. Debido a esto, en gran parte, la postalfabetización no responde a las necesidades e intereses de los educandos e influye muchas veces en los altos niveles de deserción.

Para evitar esta situación es necesario que los contenidos sean definidos por el marco

de las necesidades, los intereses y las aspiraciones de las personas participantes en tales actividades.

> **Acciones educativas dentro y fuera del sistema formal.**

Los planteamientos anteriores sugieren que la postalfabetización debe darse, en lo posible, fuera del sistema escolarizado y de la educación formal. No obstante, no se descarta la posibilidad de utilizarlo.

Está claro que la infraestructura de las escuelas e institutos puede ofrecer algún apoyo a esta etapa de la educación de adultos. Incluso puede ofrecer los servicios del personal, aulas, útiles de trabajo, etc. Albergar, de igual manera, acciones educativas de tipo tradicional o para el encuentro entre animadores(as) y/o facilitadores(as) con sus respectivos(as) participantes.

Y más allá del sistema formal, existen otras posibilidades aprovechables: la comunidad con su gente, sus instituciones, sus organizaciones, sus aspiraciones, su deseo de participación, su voluntad de servicio, su sed de transformaciones...

> **Ligazón de la postalfabetización con necesidades y aspiraciones de los neoalfabetizandos y con actividades de desarrollo socioeconómico.**

La postalfabetización debe, entre otras cosas, servir para demostrar a los neoalfabetizados que participan de sus acciones, que la educación es útil. La mejor forma de lograr esto es relacionando las actividades que

realizan en ese contexto con la solución de problemas de las personas participantes; con esfuerzos por la transformación de su medio ambiente cultural, con la superación personal y familiar, con su quehacer cotidiano, con la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas, con el logro de los objetivos relacionados con sus expectativas y con su responsabilidad frente a su destino particular. En donde se ejecuten programas, en los campos como salud, agricultura, vivienda, trabajo, obras públicas, etc., en beneficio de la comunidad y en cuya realización esté comprometido el pueblo, las acciones de la postalfabetización deben estar orientadas a incrementar la capacidad de las personas participantes en ese nivel, para su participación eficaz en las actividades de su competencia.

> Empleo de medios de comunicación de masas.

Ya no es posible seguir pensando en centrar la acción educativa en la escuela y los maestros o en el centro de alfabetización y los facilitadores(as).

Gracias a los avances científicos y tecnológicos, se cuenta con diversos medios educativos que facilitan el contacto educativo, la comunicación y la acción educativa con grandes grupos humanos. La radio, la televisión, la prensa, y otros similares, figuran entre ellos. El problema radica en que todavía no se usan como medios educativos. Es hora de comprometerlos con la educación y vincularlos a los esfuerzos del Estado por el desarrollo educativo de aquellos sectores de población menos favorecidos.

Por supuesto, aquí cuenta la voluntad, la decisión política; la voluntad y la motivación a nivel de quienes poseen esos medios y de los que tienen el control sobre ellos.

Resumido y adaptado de:
Medina (1982: 105-126).

Guía para aprender más e investigar sobre el tema

Como sabemos que usted se siente motivada y motivado a profundizar más sobre esta temática, le sugerimos las siguientes actividades:

- (a) Recolecte diversos textos (o programas) de alfabetización y postalfabetización y establezca semejanzas-diferencias entre los mismos con relación a las metas y los contenidos que se manejan.
- (b) Haga contacto con personas mayahablantes que se estén educando con los materiales y metodología de la URL -expuesta en esta unidad y la anterior- e indague las opiniones, comentarios favorables, desfavorables, etc. Conviene hacer también esto con educadoras y educadores que utilicen este material.
- (c) Compare el currículo o contenidos mínimos de los dos programas expuestos (en lengua materna y castellano como segunda lengua) y exponga su punto de vista acerca de lo que significa educación intercultural bilingüe en materia de alfabetización.

Autoevaluación

Verifique el logro de los objetivos trazados al inicio, por medio de las siguientes actividades:

- (1) Elabore un juicio crítico acerca de los objetivos y metas (incluyendo los contenidos) de la propuesta para las etapas de alfabetización y postalfabetización del Instituto de Lingüística de la URL.
- (2) Establezca concretamente la diferencia entre un currículo integrado (como el propuesto) y uno dividido en asignaturas, como se realiza tradicionalmente. Júzguelo desde el punto de vista de adultos mayahablantes.
- (3) Proponga una estrategia definida para ir actualizando, cada cierto lapso, los programas y proyectos de alfabetización y postalfabetización, en relación a metas, contenidos, objetivos, intereses, etc.; todo relacionado con la población beneficiaria.

* * *

Ahora que ha finalizado esta autoevaluación determine sus logros y si los resultados le satisfacen, pase a la siguiente unidad.

Unidad No. 6

Andragogía: educación de adultos

No se anticipe al grupo en la descodificación del material. Su tarea -como facilitadora o facilitador- no es descodificar por el grupo, efectuar el análisis por el grupo, sino coordinar la discusión.

P. Freire, citado por Torres (1980: 248)



Objetivos

Estimada(o) estudiante:

Esperamos que al finalizar la presente unidad, usted esté en capacidad de:

- a) Enunciar las principales características que debe dominar toda persona que trabaje con personas adultas.
- b) Emitir un juicio acerca de las metas y contenidos dados a conocer en las guías del(a) facilitador(a) por parte del Instituto de Lingüística.

¿Andra... qué? ¡Andragogía!!!

La frase con la cual iniciamos esta unidad está tomada de una circular enviada por Paulo Freire a los coordinadores de los círculos de cultura de un proyecto coordinado por él. Cuando se la analiza lentamente, deja entrever el mensaje: no es lo mismo trabajar con niños y niñas, que con personas adultas. Con aquellos (as) se deberán usar ciertos procedimientos y con éstos(as), otros.

Básicamente -aunque con excepciones por lo complejo de nuestra realidad- el trabajo de la alfabetización y postalfabetización está enmarcado por un trabajo entre personas adultas. Nótese que no decimos para personas adultas, sino entre personas adultas. Esto que parece un juego de palabras tiene vital importancia a la hora de la acción. Así es, se educa entre personas adultas y no a las personas adultas. Ninguna persona adulta es ignorante, al contrario, sabe y conoce mucho, tiene muchas habilidades y destrezas, tiene sus propias estrategias mentales y sus propios valores. Pero lo esencial es responder ¿poseemos preparación para esta delicada tarea?

En el paquete educativo del Instituto de Lingüística relativo a la alfabetización y postalfabetización, hemos puesto especial énfasis en la formación que necesitan quienes ejecutan estos programas. ¿Por qué? Especialmente porque en nuestro medio la educación entre las personas adultas (andragogía), si bien se ha practicando desde mucho tiempo atrás -ya que siempre ha habido- no ha recibido la atención especializada que merece y se ha educado según la experiencia o intuición de quienes ejercen dicha labor. Es hasta recientemente -a finales de la década anterior- cuando el interés por la andragogía empieza a manifestarse en distintos ámbitos educativos, especialmente en los círculos relacionados con la educación popular.

En un estudio reciente, todavía sin publicar, Cho (1999) ha intentado verificar que la calidad del dominio de la L1 que poseen los técnicos bilingües del CONALFA incide negativamente en los resultados generales del proceso de alfabetización. Sin embargo, más bien localizó otro resultado revelador: sin importar el grado de dominio que se tenga, los resultados no demuestran mayor correlación. Esto obliga a pensar -aunque no se lo ha propuesto en este estudio- que es la capacidad educativa -preparación didáctico-andragógica de estas personas- la responsable del mayor o menor éxito en la tarea educativa de personas adultas.

Básicamente este labor de concientización, de formación y de actualización la hemos realizado en dos vertientes: los talleres de actualización -entre 1993 y 1996-, así como en las Guías del Facilitador a lo largo de todo el Proyecto -entre 1991 y a la fecha-. Hacemos a continuación un rápido resumen de dicha labor de actualización.

- >> ¿Qué aspectos plantearía usted como esenciales en una labor de formación de educadores de personas adultas? ¿Qué carencias ha observado en la ejecución de procesos educativos entre personas adultas?
- >> ¿Qué aspectos positivos vale la pena mencionar?
- >> ¿Qué avances se pueden destacar en este campo?

¿Qué quiere decir educación de adultos?

En Guatemala, como en muchos países de América Latina, hay gran cantidad de personas -que por muchas razones- no asisten o han abandonado la escuela cuando eran niños o niñas. A esta gran cantidad de gente pretendemos ayudarla, formando o instruyendo, sin quitar lo que ya tienen. Necesitan educación de adultos.

Esas personas necesitan adquirir nuevos conocimientos, afirmar sus valores personales y sociales, aprender a desarrollar habilidades y destrezas que les ayudarán a prepararse para el trabajo, ayudar a sus hijos a participar de manera más activa y constructiva en el desarrollo de su comunidad.

Tal vez lo más importante que debe quedar claro es que una cosa es educar niños (as) y otra, educar entre personas adultas. Los especialistas nos indican que las principales diferencias son:

La niñez (modelo pedagógico)	La adultez (modelo andragógico)
<ul style="list-style-type: none">* Su personalidad y forma de ser es dependiente. No pueden autodirigirse.* Hay que dotarles de experiencias que los formen y los(las) eduquen.* Están obligados(as) a aprender lo que sus maestras(os) les dan.* Su atención está centrada en las materias de estudio.* Son motivados(as) por las recompensas inmediatas, por amenazas o por castigos.	<ul style="list-style-type: none">* Su personalidad y forma de ser es independiente. Se les debe dar la oportunidad de autodirigirse.* Ya poseen muchas experiencias de vida y conocimientos, sin excluir las destrezas; todo lo cual puede y debe ser usado como recurso para otros aprendizajes.* Aprenden lo que les interesa, lo que les motiva, lo que sus necesidades les piden...* Su atención está centrada en las tareas que tiene que realizar para vivir o en los problemas que debe resolver o afrontar en su vida y la de los suyos.* Su motivación básica son los incentivos internos.

Es evidente entonces, que la educación de adultos responde a procesos diferentes a la educación de la niñez. De estos razonamientos surge la Andragogía (del griego, andr -que significa adulto- y agogos -que quiere decir guía), definida como la ciencia de la educación de las personas adultas.

Los especialistas de esta reciente disciplina -años treinta y cuarenta- sostienen que existe una fuerte necesidad de que las personas adultas se autodirijan, de que sean guiadas sin imponerles la voluntad de otra persona y que la responsabilidad del aprendizaje sea tomada por ellas mismas.

¿Qué importancia tiene para las personas que educan adultos, el marcar las diferencias entre educar a éstos y educar niños(as)?

Para informar y motivar a las personas adultas...

Cuando se trabaja con personas adultas es importante motivarles e informarles. Cuando una persona adulta no recibe la información que desea se marcha del Centro de Alfabetización. Tiene intereses muy concretos y tiene muchas cosas que hacer...si no le informamos lo que quiere, se marcha.

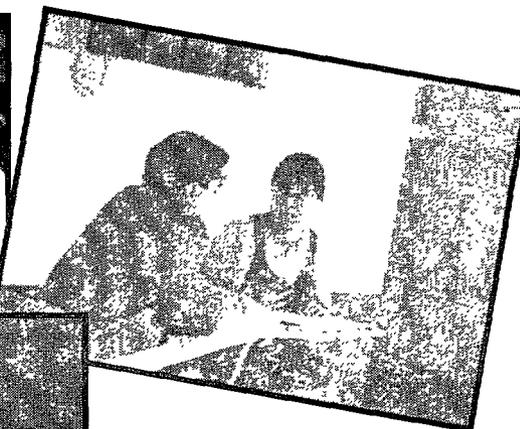
¿Sabemos que significa informar? Informar es dar a conocer, anunciar o comunicar algo. Por eso, en cada sesión es necesario informar algo; planificar sus actividades de tal forma que haya muchas cosas interesantes que decir a las personas adultas.

¿Sabemos que es motivar? Es hacer que nazcan motivos para hacer algo. Impulsar a las personas a actuar o a comprometerse en algo. Cuando estamos motivados (as) podemos hacer muchas cosas y es fundamental que las personas animadoras y facilitadoras sepan motivar.

Lo ideal es reunir estas dos condiciones: debemos motivar dando información. La motivación y la información pueden reunirse con entusiasmo y creatividad. Algunos de los elementos que se puede citar son:

- Comunicando a las personas lo que esperamos de ellas en cada sesión de clase, en cada unidad, en cada día, etc. Permitiéndoles dialogar y discutir acerca de lo que pueden aportar o realizar.
- Proponiendo las soluciones existentes para vencer las dificultades que se les presentan en el estudio. Permitiéndoles, ante todo, participar en la búsqueda de éstas.
- Dando informaciones o instrucciones específicas que hay que seguir para hacer un ejercicio, una tarea, una investigación, etc. Deben usarse técnicas orales y escritas.
- Elevar la autoestima de las personas, reconociendo lo bueno de cada uno y evitando señalar los errores, tratando de minimizarlos (no ignorarlos).

¿Tiene usted experiencia en el trabajo con adultos? Agregue usted otros principios que considere importantes a la hora de desarrollar trabajos con personas adultas.



Grupos de trabajo en educación entre adultos. La personalidad de los adultos es independiente y se les debe dar la oportunidad de autodirigirse.



La metodología propuesta por los materiales del Instituto de Lingüística se basan en los círculos de discusión, como una forma de romper con lo tradicional y de discutir los problemas «cara a cara», sin que nadie se sienta ni se sienta, detrás de los demás.

Ante todo, la participación

Todo lo anterior se puede resumir en un método participativo, donde los adultos -mayahablantes en este caso- se convierten en verdaderos sujetos del proceso. La participación implica que se reconoce que toda persona adulta no es ignorante. Tiene una experiencia de vida y posee una cultura. Los especialistas señalan que de esa forma tienen capacidad de ampliar su educación y de educar a otros.

Es necesario tomar en cuenta que todo lo anterior se puede poner en práctica permitiendo a las personas adultas autodirigirse... ir descubriendo lo que necesitan ir avanzando por su propio esfuerzo... llegar a la meta. Para las personas facilitadoras lo anterior significa que no es conveniente estar dando órdenes a las personas participantes, como tampoco conviene tratarlos como niños(as). Asimismo no conviene imponer la propia voluntad sobre las personas adultas ni imponer opiniones. En lugar de dictarle cosas para escribir hay que darles responsabilidades para que descubran nuevas cosas y resuelvan sus propias necesidades.

¿Puede señalar algún tipo de limitación-para que se pueda aplicar totalmente este principio? ¿Cómo se puede eliminar dicho obstáculo?

Algunos principios psicológicos, didácticos y andragógicos

Las personas especialistas que se dedican a estudiar como aprenden las personas adultas han reconocido que es de diferente forma a como aprende la niñez. Algunas personas consideran que mientras mayor es una persona, menos capacidad tiene para aprender.

Sin embargo lo que pasa es que los intereses son diferentes entre la niñez y la adultez, pero si a una persona se le motiva y se le ayuda a participar, aprende rápido y mejor.

Toda persona educadora de adultos debe hacer suyos algunos principios que son:

- ❑ *Toda persona adulta debe tener confianza en que puede aprender. En otras palabras, si no tiene confianza se produce un bloqueo y no aprenderá.*

Esa confianza puede ganarse por medio de pequeñas experiencias que le demuestren -a las personas- que aprender no es difícil, si se intenta, si se prueba, si se pone en práctica.

El trato a las personas adultas es muy importante ya que como tales poseen sentimientos y emociones similares al de las personas facilitadoras -y he aquí una de las diferencias más grandes en relación al trabajo con la niñez- los cuales al ser manejados por los y las educadoras pueden ayudar o bloquear, intervenir positiva o negativamente en el aprendizaje.

- ❑ ***Una persona adulta aprende si quiere aprender. Si su deseo es real aprenderá muchas cosas. Si sólo dice que quiere, pero en el fondo no lo desea, nunca aprenderá lo que se propone.***

No hay que educarles a la fuerza ya que si su deseo no es auténtico, de nada sirve el esfuerzo de la persona que facilita el proceso. Lo que hay que hacer es buscar cómo interesarlas en el proceso. Esto es posible si se seleccionan metas y contenidos relacionados con sus necesidades, con sus intereses, con su vida...

En todo lo anterior como es lógico juegan un papel fundamental los materiales y la metodología que se utilice. Una adecuada combinación de ambos ayudará a evitar el fastidio y aburrimiento que muchas veces los procesos educativos provocan en las personas adultas.

- ❑ ***Lo que se aprende hay que practicarlo. Lo aprendido hay que usarlo inmediatamente, de lo contrario se olvida.***

Por eso lo que se enseña entre adultos (especialmente por parte de los equipos de facilitadores), debe ser muy práctico. Y a todo hay que buscarle aplicabilidad. Por lo mismo en las lecciones del texto de apoyo de las personas participantes, hemos tratado de que todo sea aplicable a la vida. Esto debe ser una lucha constante para aquellas personas que trabajan a estos niveles, buscar un aprendizaje basados en la acción, la reflexión y una posterior reacción aplicable a la vida -esto aún en aspectos teóricos que en algún momento serán necesarios.

A lo anterior también se le llama principio de ejercitación.

- ❑ ***Lo anterior está muy unido a la idea de que a las personas adultas hay que prepararlas para que lo que se les va a enseñar les interese.***

Y habrá más interés en cuanto se vea que son elementos aplicables a la vida y eso despertará interés mental y físico para realizar la actividad, produciéndose así el aprendizaje. Y la no realización o práctica también causará disgusto. A lo anterior, las personas especialistas le llaman principio de aprestamiento.

- ❑ ***Es necesario evitar la confusión.***

La sencillez -que no quiere decir baja calidad- debe ser una de las características del material y de la metodología a usar. El presentar varias ideas a la vez o ideas no claras crea la confusión en las personas adultas y un posterior rechazo a los procesos.

Toda persona educadora de adultos debe ser un(a) maestro(a) en la presentación sencilla de las ideas, metas y contenidos, aún cuando se estén tratando asuntos complejos. Es un principio elemental de la didáctica entre adultos.

- *Se aprende lo que es importante para vivir mejor.*

Todos buscamos una vida mejor. Lo que se enseña a las personas adultas debe ser para mejorar sus niveles de vida de ellos y de los suyos. Es decir que es importante que la persona le vea aplicación en su vida, para mejorar, lo que significa vivir mejor (enfermarse menos, obtener unos quetzalitos de más, para que la niñez crezca más y mejor, para hacer las cuentas más rápido, etc.), de esa forma aprenderá más rápido y con emoción. Este tipo de aprendizaje deja huella y no se olvida fácilmente.

- *Se aprende más y mejor cuando se pierde el miedo a aprender y a reconocer que se puede estar equivocado o equivocada.*

Toda persona adulta -y para esto hay que ayudarle- debe desmitificar el estudio, es decir, dejar de pensar que estudian sólo «los (las) inteligentes». Hay que dejar en claro que todas las personas estudiamos cuando tratamos de resolver algún problema y eso lo hacemos a diario, en la familia, en el trabajo, en el bus, etc. Si descubrimos que todos y todas aprendemos a diario muchas cosas, perdemos el miedo a aprender.

Lo anterior también implica que la persona adulta va descubriendo que muchas veces se está equivocado(a) en lo que creemos que sabemos y que se puede -o se debe- reaprender o sea, reconocer los errores y aprender de nuevo. Esto puede parecer sencillo, aunque en realidad es complicado, pero es importante ya que las personas adultas que descubren que siempre pueden aprender más, también aprenden a discutir adecuadamente lo que saben y están dispuestas a aprender-enseñar a los demás y a madurar a partir de sus propios errores.

- *Eradicar el miedo y la frustración. Las sesiones de clase deben evitar las dos características mencionadas: ni generar miedo, ni frustración. Todas las personas adultas temen al fracaso, que también puede adoptar las formas del ridículo o la humillación.*

Las sesiones y el trato de parte los(las) educadores(as) deben servir para estimular y elevar la autoestima de las personas. Para eso hay que graduar las experiencias, los aprendizajes, las evaluaciones, etc. Eso, aunado a la celebración adecuada de los pequeños o grandes éxitos, ayudará a vencer los sentimientos que pueden obstaculizar el aprendizaje.

- *Las personas adultas tienden a recordar mejor las primeras y las últimas impresiones. Esto quiere decir que, tanto el inicio de las sesiones de trabajo como el final, deben ser impactantes.*

Asimismo, a lo largo de los cursos las primeras sesiones deben ser espectaculares y las finales también. Obviamente lo anterior no significa que las intermedias serán un desastre. No, de ninguna manera, pero las primeras y las últimas deben ser algo especial. Las personas especialistas llaman al anterior el principio de primicia y terminación.

- *Todos los que somos adultos, por el mismo hecho de serlo, sabemos muchas cosas de la vida. Estamos seguros(as) que conocemos de muchas cosas y que podemos opinar acerca de casi todo. Pues bien, aunque esto último no es del todo cierto, lo cierto es que una persona adulta sabe muchas cosas y para tener éxito con ellos(ellas) hay que variarle continuamente el panorama. Este es el principio de variabilidad.*

Este principio es complementario del principio de ejercitación ya que si bien es necesaria la repetición para la formación de hábitos y para retener informaciones necesarias, ésta no debe ser aburrida. Hay que intercambiar actividades (lectura, cálculo, discusión, escritura, investigación, análisis de ideas, síntesis, aplicación, etc.), calendarizándolas debidamente.

Los anteriores puntos, considerados esenciales en un programa de formación para educadoras(es) de adultos, forman parte de las Guías del Facilitador del Proyecto del Instituto de Lingüística, como ya se dijo con anterioridad. Todo ellos, en su conjunto, conforman un andamiaje didáctico-andragógico que brinda soporte y permite la actualización sobre el proceso, de quienes son sus ejecutores(as). (A este respecto es necesario aclarar que aunque se habla de educación de adultos, no se ignora la realidad de que los niños y niñas -entre 9 - 14 años- gozan también del favor de este servicio, el cual encuentran indispensable ya que para apoyar a su familia económicamente se ven en la necesidad de trabajar desde muy pequeños).

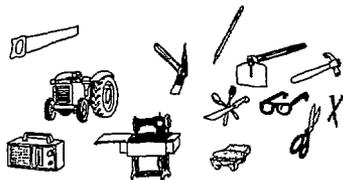
Es importante hacer notar que lejos de considerar este programa de actualización como algo terminado y suficiente, estamos plenamente conscientes de que quedan muchas cosas por completar y profundizar, las cuales se espera en un futuro cercano poder ampliarlas para beneficio de los ejecutores y ejecutoras de este tipo de programas.

Esto, aunado a los esfuerzos realizados por las instituciones ejecutoras de programas de alfabetización y postalfabetización, han elevado la calidad de la educación de adultos en el país, especialmente en esta década. En esta línea, hay que destacar los esfuerzos de las autoridades de CONALFA, quienes se han preocupado por elevar el nivel y superar las deficiencias en los campos aludidos.

Vale la pena señalar la convocatoria hecha por esta institución a finales de 1992, a las universidades del país, para organizar y ejecutar un proyecto de formación de educadores y educadoras de adultos a niveles de técnicos y de licenciatura. El mismo fue ganado por la Universidad Rafael Landívar, quien a través de la Facultad de Humanidades y específicamente del Departamento de Educación, lo ejecutó entre 1993 y 1995. Los resultados generales fueron la preparación de 70 técnicos en educación de adultos y 25 licenciados(as) en la misma especialidad. Esto ha provocado transformaciones importantes en el proceso educativo en los campos de alfabetización y postalfabetización, aunque ha sido insuficiente y siguen existiendo carencias, en especial por los altos niveles de deserción y ausentismo registrados en los ámbitos educativos del sistema formal.

¿Qué opinión le merece este paquete formativo para las personas ejecutoras de procesos de alfabetización y postalfabetización bilingüe?

Herramientas, instrumentos y máquinas al servicio del hombre y de la mujer



a) Compañero adulto

Al finalizar la unidad usted estará en capacidad de

- 1 Reconocer las principales herramientas, maquinarias y aparatos eléctricos existentes
- 2 Distinguir el uso de algunas máquinas y herramientas
- 3 Utilizar vocabulario nuevo en oraciones y párrafos

Observamos y reflexionamos

- La vida del hombre y de la mujer va cambiando constantemente
- Cada día hay cosas nuevas que estamos aprendiendo
- El ingenio y la creatividad del hombre y de la mujer los han ayudado a inventar instrumentos y aparatos que van cambiando el medio en que se vive

Si queremos, podemos vivir mejor. Estudiemos para ello.

159

Comprensión de lectura

Todo lo que nos ayuda a hacer un trabajo

Las máquinas, los instrumentos y los aparatos han ayudado a cambiar el mundo

Las máquinas y los instrumentos nos ayudan a hacer un trabajo. Hay simples como un martillo, un serrucho, un tornillo, un cuchillo y otros. **Compuestas** las que están formadas de muchas simples como un tractor, una máquina de coser, etc. escritas y otras más complejas. Actualmente hay personas que utilizan diariamente la electricidad para trabajar con alguna máquina, algún instrumento o un aparato que permite realizar un

trabajo más fácil y rápido

Desde tiempos muy antiguos los campesinos, los obreros y los artesanos en Guatemala, han usado sus propias herramientas y han perfeccionado sus procedimientos de trabajo. Los padres adultos han enseñado a sus hijos e hijas la forma de realizar los trabajos en el hogar y en el campo.

Actualmente los pobladores de la ciudad y del campo se ayudan en sus tareas, con herramientas y máquinas que les ahorran tiempo, esfuerzo y dinero.



Muchas máquinas y aparatos están acompañadas de un instructivo de uso, el cual nos enseña cómo usarlo. Un instructivo nos dice lo que debemos hacer y lo que no debemos hacer



para que la máquina funcione bien. Antes de usar un aparato debemos leer despacio y con atención su instructivo de uso.

Saber leer bien es importante para comprender todo lo escrito.

160

BEST AVAILABLE COPY

Lectura adicional No. 6

Reflexiones acerca de una metodología participativa para usar con personas adultas mayahablantes

A efecto de que la metodología usada con las personas que se educan en los centros de alfabetización -mayahablantes o no- sea enriquecedora y deje huella para toda la vida, es recomendable un trabajo participativo, en el cual el educador o educadora y los participantes tengan una relación horizontal que ayude a crecer.

- * Para desarrollar un método participativo nos encontramos con algunas dificultades porque no hemos sido formados ni formadas para la participación. El modelo societal en que vivimos no es participativo, incluso a veces, en el hogar, el esposo no deja opinar ni siquiera a su mujer, ni a los hijos e hijas.
- * El hacer participativo -como el aprendizaje- es un proceso difícil: unos y unas participan más y otros -otras-, menos. El trabajo participativo también es más lento, pero todos y todas ganan en la toma de conciencia y compromiso.
- * Es necesario buscar formas de motivar y hacer participar, para cambiar desde la base el modelo autoritario de una sociedad donde sólo deciden los que están arriba.
- * El estudio debe ser un hecho de todos(as) y entre todos(as), invitando a todos los miembros de la comunidad a participar en él.

* Un método participativo trata de darles más responsabilidades a las personas que lo ejecutan. Estas personas tienen permanente contacto con la realidad, conocen a otros comunitarios (as), conocen la mejor forma de comunicarse, viven plenamente la cultura, etc. Es necesario recordar que entre personas adultas no hay ignorantes. Todas saben algo que es necesario poner en común.

* Así mismo, un método participativo busca que colaboremos con otros grupos: personas de otras comunidades, personas de otras religiones, de otras aldeas, de comités populares, grupos culturales, etc. Podemos aprender muchas cosas buenas de estas personas y a su vez, ellas pueden aprender de nosotros.

* Un método participativo arranca de las necesidades de las personas participantes mediante un diagnóstico participativo, en el cual las personas no son objetos, sino sujetos activos de la búsqueda de la información sobre sus necesidades de capacitación.

* Toda metodología que se denomine participativa tiene que estar caracterizada por mucho ejercicio práctico para las personas participantes. Eso facilita el trabajo dado que las personas analfabetas son muy prácticas. No conviene llenarlos

de teoría, sólo aquella necesaria e indispensable y todo con la mayor aplicación posible.

- * El método participativo implica que cada participante aprenda de las experiencias que le proporciona el facilitador o facilitadora. A su vez, las personas participantes deben aprender a aprender de las compañeras y compañeros. Y quien facilita el aprendizaje, también aprende de las experiencias de las demás personas.

- * Lo que se enseña a través de esta metodología, para ser impactante y dar los frutos deseados, debe estar dentro del marco histórico-geográfico que viven las personas adultas con lo que ello implica: la cultura, la situación económica, política y social. Esa es la base y a partir de su conocimiento y dominio se puede llegar lejos.

Basado parcialmente en:
Rivera & Donovan (s/f): 30-33

Guía para investigar y aprender más acerca de este tema

Si usted se siente motivada y motivado a profundizar más sobre esta temática, le sugerimos las siguientes actividades:

- (a) Averigüe cuáles serán los pasos adecuados en una sesión de aprendizaje con adultos desde el punto de vista de la andragogía. Puede compararlo o diferenciarlo de una clase con niños y niñas, desde el punto de vista pedagógico.
- (b) Entreviste a dos o tres personas que tengan experiencia al trabajar con personas adultas. Pídale que señalen los aspectos más relevantes de su trabajo con personas adultas.
- (c) Localice a un ejemplar de los materiales de alfabetización y postalfabetización del Instituto de Lingüística de la URL (en lenguas mayas o en castellano) y localice la forma en que se han aplicado los principios dado en esta unidad. Emita un juicio crítico.

Autoevaluación

Verifique el logro de sus objetivos mediante el siguiente ejercicio:

- (1) Enuncie por lo menos diez características que debe reunir y dominar toda persona que desee ser educadora de adultos.
- (2) Emita su juicio personal acerca de las metas y contenidos que se han dado a conocer -y en base a los cuales se han formado- las personas educadoras (facilitadoras) que trabajan con el material del Instituto de Lingüística.

* * *

Ahora que ha finalizado esta autoevaluación, verifique sus logros revisando los objetivos iniciales y si se siente satisfecho (a), continúe con la siguiente unidad.

Unidad No. 7

La formación de las personas que educan entre adultos (con vistas al futuro, no lejano, de consolidación de la AIB)

Para poder llegar a ser un buen coordinador de un círculo de cultura necesita, antes que todo, tener fe en el ser humano, creer en sus posibilidades de crear, de cambiar las cosas. Necesita amar. Debe estar convencido de que el esfuerzo fundamental de la educación es la liberación de la persona, nunca su «domesticación».

P. Freire, citado por Torres (1980:247)



Objetivos

Estimada(o) estudiante:

Esperamos que al finalizar la presente unidad, usted esté en capacidad de:

- a) Plantear las metas inmediatas de un programa básico de formación para educadores y educadoras de adultos.
- b) Expresar en términos de actitudes, aquellos comportamientos necesarios en toda persona educadora entre adultos.

Características ideales en una persona que desee ser educadora de adultos

No vamos a iniciar esta unidad con un discurso teórico sobre la temática propuesta. Más bien, basándonos en la frase anterior -plantada en el epígrafe de la presente unidad- y en el subsiguiente texto escrito queremos que usted señale dichas características. Adelante pues.

Al coordinador de un círculo de cultura. (El siguiente texto es una circular enviada por P. Freire a los y las coordinadores(as) que desarrollaban bajo su dirección un proyecto de investigación temática en el marco del equipo interdisciplinar creado por él mismo en febrero de 1968 bajo los auspicios de la Corporación de la Reforma Agraria -CORA- en Chile. Debido a su riqueza conceptual, pero ante todo actitudinal, la reproducimos y le pedimos que la trabaje según instrucciones propuestas al final).

Para poder llegar a ser un(a) buen (a) coordinador(a) de un círculo de cultura necesita, ante que todo, tener fe en el ser humano, creer en sus posibilidades de crear, de cambiar las cosas. Necesita amar. Debe estar convencido de que el esfuerzo fundamental de la educación es la liberación de las personas, nunca su «domesticación». Debe estar convencido de que esta liberación empezará a tener lugar cuando las personas reflexionen sobre sí, sobre sus relaciones con el mundo en el cual y con el cual viven. Y que cuando esto ocurre, al concientizarse, se insertan en la historias como sujetos.

Un círculo de cultura no es una escuela en el sentido tradicional. En tales escuelas, el maestro(a), convencido de su saber se considera un absoluto, dicta clase a los(las) alumnos(as), pasivos y dóciles, cuya ignorancia también considera un absoluto.

De allí el por qué, como coordinador(a) de un círculo de cultura, debe ser humilde, dado que debe crecer, desarrollarse junto con el grupo, en lugar de perder su humildad y reclamar la dirección del grupo una vez que éste se desarrolle.

Durante las discusiones, haga lo posible para asegurarse que el grupo entero participe. Procure aprenderse los nombres de las personas participantes y evite referirse a ellos con términos tales como «usted».

Cuando haga una pregunta, diríjase siempre al grupo, excepto cuando trate de motivar a alguno de sus miembros menos activos. En este caso, haga primero la pregunta y, sólo después, diríjase hacia aquella persona que espera estimular. Durante las discusiones, utilice las respuestas para reformular nuevas preguntas al grupo. Forme parte del grupo. Tanto como sea posible, hágase usted mismo uno de los miembros. No hable mucho acerca de sus experiencias personales, excepto cuando sea de interés para la discusión. Aunque esté familiarizado con el contenido del material codificado, no se esclavice a él,

hasta el punto de forzar al grupo a seguirlo. Esto significa que debe respetar el significado que el grupo otorgue al material. Es casi seguro que el grupo, delante de la situación, describirá ésta en términos de su propia experiencia existencial, la cual puede o no ser la de la persona coordinadora. Su rol es buscar con el grupo, ahondar el análisis hasta que la situación representada, estudiada como un problema, sea criticada. No se anticipe al grupo en la descodificación del material. Su tarea no es descodificar con el grupo, efectuar el análisis por el grupo, sino coordinar la discusión. En todo grupo hay algunos que hablan demasiado y otros que hablan poco. Estimule a ambos a llegar al equilibrio. Es importante e indispensable que esté convencido de que en cada encuentro con el grupo saldrán, usted y él, enriquecidos. Para esto es necesario que tenga una postura crítica. Cuánto más se inclinen a problematizar las situaciones, tanto más críticos serán. Esta postura crítica, que debe ser adoptada por usted y por el grupo, les permitirá superar una conciencia ingenua, que se caracteriza por perderse en la periferia de los problemas, convencida de haber alcanzado su esencia.

Tomado de: Torres (1980: 247-248)

¿Qué le ha parecido esta síntesis de cualidades y calidades? Tratemos de verificar aquellos aspectos que usted encontró. En un primer momento podemos señalar las siguientes:

- ☞ Tener fe en el ser humano. Entendida aquí la fe como confianza y esperanza en todos y cada uno de los seres humanos. Debe ser un o una humanista total. Ningún (a) educador (a) de adultos puede dejar de tener fe. Fe en el sentido altamente humano de la educación.
- ☞ Tener amor y demostrar amor hacia su profesión. De lo contrario, por dinero como ejemplo, no llegará lejos en esta tarea.
Se tiene que amar a las personas necesitadas, especialmente del saber, para sentirse realizado(a) al verles crecer espiritualmente.
- ☞ Debe ver la educación como una liberación de las ataduras que significan la ignorancia, la violencia, los vicios, etc. No quiere dominar al ser humano, quiere ayudar a liberarlo, ayudarlo a crecer.
- ☞ No desea participantes dóciles, ni pasivos. Espera gente activa, que discute, que participa.
- ☞ Acepta y reconoce que no lo sabe todo, ni que los participantes lo ignoran todo. Más bien, que los dos necesitan complementar su experiencia para que se genere el acto educativo.
- ☞ Le gusta dialogar, no imponer. Sabe cuestionar para que los y las participantes descubran las verdades por sí mismos (as).

- ☞ La humildad. Es como una síntesis de todas las mencionadas. ¿No es así?
- ☞ Estimular la participación de las personas. Es necesario mucho tacto y ejemplo para hacer participar a las personas, sobre todo adultas, en las distintas tareas que deseamos. Se necesita un equilibrio especial.
- ☞ Personalizar el proceso educativo. Siendo humilde el o la educadora, debe buscar el acercamiento con las personas participantes. La mejor forma es llamarlos por su nombre, no señalarles, ni clasificarles por número o clave. El sello personal es indispensable.

Bueno, queremos dejarle las demás... ¿Puede nombrar otras características? ¿En cuanto a metodología? ¿En cuanto al material? ¿En el trato con las personas? Si es necesario vuelva a hacer la lectura y localícelas.

Los programas de formación

Como mencionamos en la unidad anterior, en nuestro país no se ha dado una formación especializada a quienes trabajan en educación de adultos y menos, a quienes trabajan en la rama de lo intercultural bilingüe. Más bien, las personas se han autoformado y sobre la práctica se han apoderado de distintos elementos propios del quehacer. Sin embargo, ha sido necesaria una formación sobre la marcha como las que hemos mencionado en la unidad anterior, dado que no basta tener experiencia sin estudio, práctica sin la respectiva teoría. En esta unidad queremos resaltar la importancia de planificar y ejecutar programas de formación que la sociedad guatemalteca demanda para la correcta ejecución de estas acciones educativas -que tienen su lugar respectivo en los Acuerdos de Paz.

Es evidente que no existe viabilidad para la ejecución de proyectos como los Acuerdos ya mencionados, si la población mayoritaria, de donde tienen que salir los ejecutores, no está preparada. Por asuntos como el anterior es necesario potenciar programas y proyectos que, a través de diversas modalidades de entrega -como la educación a distancia, puesta en práctica en los proyectos del Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica, IGER; la educación semipresencial, puesta en práctica en proyectos como el URL-CONALFA o el proyecto URL- SIMAC; la educación presencial, puesta en práctica en la mayoría de escuelas, colegios y universidades del país, etc.- ofrezcan la oportunidad de formarse en este importante campo de acción y promoción humana.

Cabe mencionar, por ejemplo, que esta ha sido una petición específica de la 5a. conferencia internacional sobre educación de adultos -Hamburgo, julio 1997- que en uno de sus puntos esenciales señala la urgencia de mejorar las condiciones para el desarrollo profesional de los educadores de adultos y facilitadores de adultos. Se menciona la urgencia en elaborar políticas y tomar medidas para una mejor selección del personal, mejoramiento de sus condiciones de trabajo, así como mejor remuneración. Estas y otras situaciones concomitantes solamente pueden darse mediante una formación adecuada y especializada.

En este sentido las universidades son las llamadas a sistematizar la formación de las personas educadoras de adultos de cara al tercer milenio. Nótese que no hablamos necesariamente de un grado técnico o una licenciatura, aún desde la educación media diversificada deben ser las universidades las encargadas de otorgar títulos de educación media con la especialidad ya mencionada -la educación de personas adultas. Por nuestra parte planteamos como necesaria y urgente una formación en la línea de alfabetización y postalfabetización intercultural bilingüe que prepare a las personas para trabajar con adultos indígenas.

¿Por qué es necesaria una formación especializada y diferente en educación entre adultos? ¿Cuál es la diferencia entre estudios -como el sugerido- que se desarrollan a nivel de universidad y aquellos proporcionados por escuelas o colegios?

Metas urgentes

- La formación de personas con formación andragógica, científica, humana y ética, capaces de ejecutar estrategias de alfabetización y postalfabetización bilingüe, para que se conviertan en agentes de desarrollo en dichos campos.
- Es urgente también la sensibilización de estos ejecutores respecto de la realidad cultural y lingüística de las poblaciones indígenas guatemaltecas, acompañada de un conocimiento científico acerca de la historia de los idiomas mayas y sus hablantes y las perspectivas de desarrollo para el futuro.
- Y en un sentido más técnico es necesario capacitar a estas personas en técnicas de lecto-escritura que sean enriquecedoras y generadoras de identidad. También se deben desarrollar sus capacidades y habilidades necesarias para una correcta enseñanza del castellano como segunda lengua, apropiación que debe ser enriquecedora para las personas que aprenden.

Tome cada una de las metas señaladas y plantee dos o tres beneficios directos que arrojan acerca de la población de personas analfabetas mayahablantes.

Perfil de egreso

Un programa como el que mencionamos debería provocar que las personas sujetas del mismo estuvieran al final, en capacidad de:

-  Mostrar actitudes de respeto hacia la cosmovisión de los grupos humanos con quienes trabaja.

- ✍ Reflexionar activamente sobre la realidad que le rodea, para que pueda desarrollar una eficiente labor educativa en beneficio de las comunidades donde presta sus servicios.
- ✍ Ejecutar los procesos de alfabetización y postalfabetización intercultural bilingüe en las comunidades correspondientes, de conformidad con la realidad lingüística y cultural de las diferentes regiones del país.
- ✍ Ejecutar dichos procesos en forma efectiva y ética, salvaguardando siempre la cultura y los valores de las personas beneficiarias de los mismos.
- ✍ Generar un ambiente dinámico para el desarrollo del proceso de aprendizaje de tal manera que de esa interacción se propicie el pensamiento reflexivo de los participantes en los distintos programas.
- ✍ Controlar y registrar el grado de avance de los procesos educativos a través de técnicas y procedimientos que estén acorde con los principios de la evaluación integral del aprendizaje.
- ✍ Conocer y aplicar metodologías apropiadas al proceso de alfabetización y postalfabetización intercultural bilingüe de tal manera que los programas respondan a las necesidades de las personas beneficiarias.
- ✍ Fortalecer en los participantes de dichos programas, una conciencia cívica y democrática.
- ✍ Crear actitudes positivas en los beneficiarios, para encontrar en su propia historia y cultura, la fuerza para superar los problemas del presente y enfrentar los desafíos del futuro.
- ✍ Promover el acceso, el mantenimiento y la promoción de las mujeres en estos programas.
- ✍ Manejar actitudes favorables hacia: la valoración de las lenguas indígenas, propiciando su mantenimiento y enriquecimiento por ser formas de expresión y comunicación de pueblos ancestrales; el correcto aprendizaje de la lengua franca como medio de comunicación entre las etnias y culturas del país; el saber acumulado por los pueblos indígenas transmitido oralmente y su utilización como recurso educativo; la promoción de nuevos conocimientos para enriquecer las culturas mayas y permitirles enfrentar las necesidades y exigencias actuales; la participación de la población o la comunidad indígena maya, en la toma de decisiones para resolver los problemas que les afectan y que las soluciones identificadas reflejen sus intereses y aspiraciones.

El anterior representa un perfil mínimo para la formación de aquellas personas que desempeñen labores de alfabetización y postalfabetización en el campo de la Alfabetización Intercultural Bilingüe -AIB-. No puede ser de otra forma en un país cuya sociedad se define como multilingüe, multiétnica y pluricultural; y que lo ha ratificado en los Acuerdos de Paz firmados para finalizar al conflicto armado.

Es necesario que un perfil como el anterior, basado en políticas que aseguren una educación de calidad para las personas adultas mayahablantes y el desarrollo de procesos educativos interculturales bilingües dados los componentes culturales y lingüísticos de este segmento de población, sea apoyado y nutrido con áreas formativas que aseguren la sostenibilidad del proceso.

¿Qué actitudes positivas como educadores(as) mostrarían -o deberían mostrar- las personas sujetas a un programa formativo como el propuesto? Enliste dichas actitudes a partir del perfil sugerido.

Propuesta de áreas formativas

Para la consecución del perfil propuesto se hace necesario fortalecer e implementar ciertas áreas indispensables. Cabe mencionar que las mismas han sido debidamente probadas -salvo una que otra excepción que ahora se propone- en dos diferentes vertientes: el Proyecto URL-CONALFA, para la formación de Técnicos en Educación de Adultos, ejecutado por el Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades y una serie interminable de talleres de actualización que fueron impartidos por personal del Instituto de Lingüística de la URL, entre 1992- 1996, al personal de CONALFA, de COPMAG -Consejo de Pueblos Mayas de Guatemala-, de IGER, y de diversas ONG's que lo solicitaron. Las áreas se mencionan a continuación:

Cursos formativos:

- Capacitación lingüística en idioma maya.
- Capacitación lingüística en castellano.
- Realidad social de Guatemala.
- Formación humana.
- Introducción a la psicología cognitiva y del aprendizaje.
- Evaluación del aprendizaje de adultos.
- Andragogía.
- Ética y valores.
- Filosofía de la educación.
- Psicología evolutiva aplicada a la educación de adultos.

Cursos especiales:

- Idioma maya I y II.
- Metodología para enseñanza de la alfabetización.
- Fundamentos de lingüística maya.
- Idioma castellano I y II.
- Matemática maya.
- Matemática arábigo-occidental.
- Programación didáctica

Cursos complementarios:

- Organización y participación comunitaria.
- Práctica de alfabetización.
- Lingüística aplicada.
- Seminario o trabajo final de investigación.

Se propone a la vez que la formación en cada curso posea cierta distribución entre la teoría y práctica, especialmente tomando en cuenta que en este campo la práctica se ha adelantado a la teoría y que, generalmente, en este campo las personas suelen ser muy práctica y no poseen tanta formación académica -recuérdese que similar es la situación de las personas adultas mayahablantes que se alfabetizan.

Por lo mismo, se sugiere la siguiente distribución:

- Cursos formativos: 50% teoría y 50% práctica.
- Cursos especiales: 30% teoría y 70% práctica.
- Cursos complementarios: 20% teoría y 80% práctica.

Ejes transversales

Esta mínima formación debería estar cruzada por ciertos ejes transversales, también formativos, que conforman el sentido general y la orientación del pensum ofrecido con anterioridad. Estos ejes deben ser debidamente tratados desde los diferentes ángulos que le pueden imprimir las áreas formativas ya mencionadas. Estos ejes pueden ser:

- La identidad.
- La interculturalidad.
- La democracia y la paz.
- El desarrollo humano sostenible.
- Equidad y género.
- Proyectos productivos y economía.

¿Qué función tienen estos ejes dentro del campo formativo de quienes ejecutan la alfabetización y postalfabetización intercultural bilingüe? ¿Puede analizarlos en forma separada y señalar bondades específicas de cada uno?

Definición del grado académico

Consideramos pertinente que esta formación de educadores y educadoras de adultos debería estar respaldada como un nivel previo a un técnico en educación de adultos. En este sentido debería ser un equivalente a un magisterio de educación primaria -que bien podría ser magisterio en educación de personas adultas o un bachillerato en la misma especialidad. Es un asunto que queda pendiente para la Reforma Educativa -donde precisamente no se habla mucho de los procesos educativos para población adulta, algo tradicional en nuestro medio.

¿Cómo juzga usted la propuesta de establecer una carrera a nivel medio -proporcionada por la universidad- relativa al campo de la educación de adultos?

Una reflexión más

No quisiéramos finalizar esta unidad sin dejar en claro que por cuestiones estratégicas estamos dando la importancia que se merece la persona educadora de adultos. Sin embargo el norte orientador en todo esto, lo constituye precisamente la persona adulta. De manera que todo lo anterior nos debe

llevar a que dicha persona -y en caso que estamos proponiendo, es la persona adulta mayahablante, generalmente trabajadora pobre, muy necesitada y por lo mismo urgida de mejorar en sus perspectivas de ingreso familiar. Esta persona es el verdadero centro de gravedad del proceso expuesto como AIB.

Es necesario, por lo tanto, destacar que constantemente hay que estar investigando la realidad (o mejor dicho, las diferentes realidades de las personas adultas beneficiarias de nuestros proyectos), para que no dejen de ser el centro de los dicho procesos, con sus necesidades e intereses. Idealmente sería llegar al punto en que ellos y ellas mismas participaran en definir los procesos que les urgen, pero mientras ese momento llega, tendrán que ser equipos de personas especializadas las que, por medio de la investigación participativa, se acerquen a las comunidades y posteriormente puedan plantear programas y proyectos que tengan incidencia en la solución de los problemas y el mejoramiento de la calidad de vida de estas personas, tomando como punto de partida la alfabetización intercultural bilingüe.



Lectura adicional No. 7

Calidad: la profesionalización del servicio

Una rápida revisión al tema propuesto hecha en uno de los mejores estados del arte sobre educación de adultos, realizado en México por un equipo de especialistas coordinados por Sylvia Schmelkes y Judith Kalman. Veamos su punto de vista:

El gran cuello de botella para el logro de servicio de educación de adultos más relevantes, eficientes y de calidad se encuentra en la falta de profesionalización en todos los niveles, pero muy especialmente entre los que cumplen funciones de agentes educativos. Sin un servicio de carácter profesional y sin agentes educativos de calidad, debidamente preparados y adecuadamente capacitados, todo lo que se ha venido diciendo hasta la fecha tiene pocas posibilidades de traducirse en un servicio efectivo (Crefal, 1984; García Huidobro, 1994).

Se requiere la formación y capacitación de educadores y demás personal responsable de la educación de adultos. Todavía son pronunciados los déficits de expertos y conductores de la educación de adultos y la alfabetización. Es necesario proceder a la capacitación masiva de tales cuadros dirigentes y operativos (Ministerio de Educación del Perú, 1988: 30).

Se ha tendido a considerar la alfabetización, y sobre todo la de adultos, como una tarea que

no requiere estudio ni especialización, como un campo eminentemente ligado a la buena voluntad y destinado a la acción. Continúa arraigada la idea de que cualquiera que sabe leer y escribir puede convertirse en alfabetizador (Torres, 1989:24).

La complejidad de la alfabetización... pone de manifiesto la falsedad de este supuesto.

Se acepta que se requieren programas sólidos de formación inicial de educadores de adultos. Sin embargo, las experiencias parecen mostrar que éstas no bastan, y que es necesaria una formación continua. En ésta, el análisis de la propia práctica parece funcionar como una herramienta significativa para la introducción de innovaciones en la educación de adultos, transformadora del espacio docente, si se lleva a cabo en ámbitos grupales adecuados (De Lella, 1988a).

El llamado «perfeccionamiento docente» implica facilitar espacios para que los docentes recuperen críticamente su experiencia, la sistematicen a partir de aportes teóricos y construyan alternativas e innovaciones (Santiago Balbo, 1989). En este proceso de formación de educadores de adultos, también ha de alentarse la participación de organismos no gubernamentales y de la universidad (Unesco-OIE, 1991).

Con miras a ir profesionalizando el servicio, mejorando la calidad de sus resultados, y devolviendo prestigio social a la educación de adultos, se propone (García Huidobro, 1994), realizar experiencias de mucha calidad, que focalicen sobre algún sector poblacional específico (por ejemplo, los jóvenes) y que

sirvan de referentes concretos de calidad que permitan ganar legitimidad y valoración social.

Tomado de: Schmelkes, S. &
Kalman, J. (1994: 89-91).

Guía para investigar y aprender más sobre este tema

Si usted se siente motivado y motivada a profundizar en esta temática, le recomendamos las siguientes actividades:

- (a) Contacte a dos o tres personas que trabajen en educación de adultos, no importando si pertenecen a ONG's u OG's y verifique la forma en que se han especializado en dicho trabajo.
- (b) Acérquese a alguna autoridad de OG's u ONG's que ejecuten alfabetización y propóngales el perfil que en esta unidad planteamos. Sométalo a su consideración y anote nuevas propuestas que puedan hacer.
- (c) Recolecte todos aquellos materiales que hablen acerca de alfabetización y localice elementos formativos para los y las personas que trabajan en dicho proceso. Coméntelos.

Autoevaluación

Verifique el logro de sus objetivos mediante el siguiente ejercicio:

- (1) Plantee las metas inmediatas de un programa básico para la formación de educadoras y educadores de adultos que desempeñen su trabajo en el campo de la AIB.
- (2) Exprese en términos de actitudes aquellos comportamientos que considere deseables y necesarios, en personas que ejecutan y tienen a su cargo programas de AIB.

* * *

Ahora que ha finalizado la presente autoevaluación, elabore un juicio acerca del logro de los objetivos propuestos al inicio y si se siente satisfecha o satisfecho, le felicitamos por haber llegado al final de esta obra. Ahora, resuelva de nuevo la prueba de entrada (presentada al inicio) y compare los dos resultados.
Obtenga sus propias conclusiones.

Prueba de salida

Esperamos que el recorrido por el que le hemos llevado haya sido rico en experiencias de aprendizaje. Le invitamos a que resuelva la prueba siguiente y que al final compare el resultado con el de la prueba de entrada.

Lea cada enunciado y respóndalo, seleccionando una de las opciones que se le presentan y anotando la literal respectiva en el paréntesis que aparece al lado izquierdo.

¿Se anima?

1. Aproximadamente, en América Latina, de cada diez analfabetas cuántos son campesinos e indígenas.

() a. cinco b. tres c. diez d. ocho

2. La expresión que mejor designa a una persona analfabeta es:

() e. Ser incapaz de expresar y entender pensamientos escritos.
f. Ser ignorante.
g. Ser incapaz de expresar cultura.
h. Ser tonto(a).

3. Señale la hipótesis que no apoya el desarrollo de la alfabetización en lenguas indígenas.

() i. La alfabetización debe ayudar al indígena a integrarse a la cultura nacional evitando así el fenómeno de la separación étnica y las confrontaciones.
j. La educación debe promover el desarrollo y oportunidades igualitarias para todos(as) los(as) ciudadanos(as) respetando sus diferencias culturales.
k. La diferencia y la cantidad de culturas y lenguas de un país no tienen relación con su grado de desarrollo.
l. Los modelos en que la lengua oficial se impone a grupos minorizados no funcionan con culturas ágrafas y sólo consiguen la desidentificación y el desarraigamiento de las personas.

Prueba de salida (continuación...)

4. La política de la Corona española en materia de alfabetización en tiempos de la conquista era la de erradicar las lenguas indígenas. Sin embargo eso no fue posible. Indique la causa esencial.
- () m. Porque no entendían dichos idiomas.
 - n. Porque los sacerdotes se opusieron rotundamente.
 - ñ. El poco alcance de la educación pública.
 - o. La ausencia de leyes al respecto.
5. De cara a la influencia de las nuevas tendencias mundiales, sobre todo económicas como la globalización, señale la principal urgencia de la alfabetización de las personas indígenas (y en general sobre la educación de las personas más necesitadas).
- () p. Preparar a las personas para no ser manipuladas.
 - q. Dotarles de la mayor cantidad de conocimientos posibles.
 - r. Prepararles en cursos de microeconomía.
 - s. Dedicarse a la niñez.
6. Entre los procesos de alfabetización y postalfabetización, la meta esencial debe ser:
- () t. Que las personas lean correctamente.
 - u. Que tomen dictados con exactitud.
 - v. Que expresen sus pensamientos por escrito.
 - w. Que aprendan todo lo posible para su futuro.
7. Para el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas mayas, la metodología esencial debe estar constituida por:
- () x. El método silábico.
 - y. El método onomatopéyico.
 - z. El método de palabra o frase generadora.
 - a. El método ecléctico.
8. El componente complementario de un programa de alfabetización en lenguas indígenas es un programa de castellano como segunda lengua. Dentro de éste, es necesaria una fase denominada castellano oral.

Prueba de salida (continuación...)

Su finalidad esencial es:

- () b. Entretener a las personas para que progresen en su lengua materna.
- c. Poner en práctica los fonemas del castellano no existentes en las lenguas mayas, las entonaciones fundamentales, las estructuras básicas y todos aquellos fenómenos lingüísticos que son una interferencia de la lengua materna.
- d. Hablar bastante castellano ya que es una lengua desconocida para ellos(as).
- e. Anotar las diecisiete grafías comunes a las lenguas mayas y el castellano, y practicarlas.

9. Un objetivo no pertinente en materia de postalfabetización en lenguas mayas es:

- () f. Describir las formas de familia existentes en la comunidad indígena del alfabetizando.
- g. Recopilar y exponer biografías de mujeres destacadas de la comunidad.
- h. Elaborar el mapa o croquis de su propia comunidad.
- i. Resumir el fenómeno de la conquista española, destacando los beneficios ocasionados.

10. Es uno de los procesos que más identifican (o deben identificar) las fases de alfabetización y postalfabetización, tanto en lengua materna como en segunda lengua.

- () j. La disciplina en clase.
- k. La copia correcta.
- l. La lectura silenciosa.
- m. La discusión.

11. La mejor definición de Alfabetización Intercultural Bilingüe es:

- () n. El sistema paralelo de educación ideal para poblaciones indígenas.
- ñ. El modelo compensatorio que se proporciona a personas indígenas para que se puedan integrar a la sociedad nacional.
- o. El proceso para educar en una cultura (la materna) para que las personas la conozcan y dominen.
- p. Sistema de estudio que antepone los aspectos positivos de las culturas nacionales y en segundo término, se sitúan en contextos donde prevalece una indígena y la prepara en ella y en la lengua franca.

Prueba de salida (continuación...)

12. La preparación de las personas que ejecutan alfabetización, en general y específicamente en lenguas indígenas, adolece de formación...

- () q. Pedagógica. r. Andragógica.
s. Lingüística. t. Demográfica.

13. Es una característica del modelo pedagógico que no conviene utilizar con personas adultas.

- () u. Despertar motivos internos.
v. Relacionar lo que aprende con lo que necesita en su vida.
w. Está obligado(a) a aprender lo que sus maestros(as) enseñan.
x. Aprenden lo que les interesa.

14. El principio andragógico que urge aplicar en la alfabetización en lenguas maternas es:

- () y. Lo que aprende, practíquelo en forma inmediata.
z. Eleve la autoestima de las personas.
a. Si quiere aprender, que aprenda; si no, no.
b. Evite la confusión, explíqueles bien.

15. El centro de los procesos destinados a modernizar y actualizar el proceso de AIB es:

- () c. El idioma y la cultura.
d. El docente.
e. La persona mayahablante
f. Los materiales.

¿Cómo ha sentido la prueba? ¿Corresponde a los temas estudiados?

Esperamos que las quince respuestas hayan sido correctas. En caso contrario verifique la respuesta deseable, consultando la prueba de entrada -que es la misma- y busque las razones para la respuesta indicada.

ANEXO A

La alfabetización en lenguas indígenas y su evolución en los eventos internacionales en materia de alfabetización y postalfabetización

Las Conferencias mundiales sobre educación de adultos

Nombre del evento	Año	Acuerdos en materia de alfabetización o postalfabetización en lenguas indígenas
La Conferencia de Elsinor, Dinamarca.	1949	No se aludió a este tema.
La Conferencia de Montreal, Canadá.	1960	No se aludió a este tema. Sin embargo se da un pequeño antecedente: se señala como uno de los objetivos de la educación de adultos, el conservar y reforzar lo mejor de la cultura tradicional de cada país. Esto debería ser básicamente a través de la comunicación oral con las propias comunidades, lo cual implica el uso de lenguas locales, elementos vitales de identidad étnica.
La Conferencia de Tokio, Japón.	1972	Se alude directamente al tema. Se afirma que es conveniente llevar a cabo la alfabetización en las lenguas locales. Hay que notar que no se habla de reconocimiento a las etnias, sino más bien se habla de utilizar la lengua como vehículo para...
La Conferencia de París, Francia.	1985	<p>Se continua en la misma línea anterior y ya hay reconocimiento al derecho a aprender en el propio idioma materno. Se apoya el dominio de la lecto-escritura en lenguas locales con base en el derecho a interpretar el medio circundante, así como el derecho a desarrollar las capacidades individuales y colectivas. Se da un paso importante en la democratización de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en las lenguas indígenas, al afirmar que este derecho no es un lujo cultural, sino una necesidad para sobrevivir.</p> <p>Por primera vez, se menciona la necesidad de hacer investigaciones lingüísticas para aumentar el uso de las lenguas maternas en la alfabetización.</p> <p>Se hacen recomendaciones específicas a los Estados para que reafirmen el derecho de los pueblos minoritarios a decidir, a través de</p>

ANEXO A. La alfabetización en lenguas indígenas y su evolución en los eventos internacionales... (continuación)

Nombre del evento	Año	Acuerdos en materia de alfabetización o postalfabetización en lenguas indígenas
		la educación de adultos, su propio desarrollo lingüístico y cultural. Se reafirma que la educación de adultos debe permitir que las minorías expresen libremente sus ideas, se eduquen y eduquen a sus hijos en su lengua materna, desarrollando su propia cultura y con pleno derecho a aprender otros idiomas.
La Conferencia de Hamburgo, Alemania.	1997	<p>Se reconocen los derechos de los indígenas y nómadas a disfrutar de una cultura propia y a usar su lengua materna. Su educación debe ser adecuada lingüística y culturalmente de acuerdo a sus necesidades.</p> <p>Se pide darles acceso a otros niveles superiores de educación, respetando y apreciando sus diferencias para asegurar un futuro compartido con otros miembros de la sociedad.</p> <p>Los participantes también se comprometen a mejorar la calidad de los programas de alfabetización relacionando estos procesos con conocimientos culturales tradicionales (sensibilización hacia las lenguas y culturas diversas). Esto se debe hacer usando los idiomas locales, los conocimientos indígenas y la tecnología apropiada.</p>

Nota:

Es evidente la evolución de los conceptos analizados desde una ignorancia total al fenómeno en la primera conferencia hasta una relevante posición en la última conferencia celebrada a la fecha. Intercaladas entre estos eventos, se han celebrado otras reuniones internacionales tales como el Congreso de Teherán, Irán (1965), el Simposio de Persépolis, Irán (1975), la Conferencia General de UNESCO, Nairobi, Kenia (1976) o bien, reuniones preparatorias, encuentros de Ministros de educación, los cuales, han tenido similar evolución. Lo mismo puede decirse a nivel latinoamericano con sus diversas reuniones, desde el Seminario Regional de Educación en América Latina celebrado en Caracas, Venezuela (1948), hasta la Reunión subregional de seguimiento a la Conferencia de Hamburgo celebrada en Michoacán, México (1999), donde se puede localizar el mismo fenómeno evolutivo: desde una posición inicial totalmente en contra de los procesos educativos en lenguas indígenas hasta una posición totalmente a favor, que promueve ya no solamente el uso de los mencionados idiomas, sino la incorporación de contenidos y objetivos propios de los idiomas minorizados y un acceso pedagógico y andragógicamente correcto a una segunda lengua, que en todos los casos es la lengua oficial del país.

ANEXO B

Comparación de dos diseños de programas de AIB

Procesos	Alfabetización Bilingüe Total	Alfabetización Bilingüe por Inmersión
Lengua en que se inicia el aprendizaje.	Se inicia el proceso de apropiación de la lecto-escritura en L1. Esto incluye el aprestamiento y otros ejercicios. Idealmente debe dedicarse, por lo menos el 75% del tiempo.	Se inicia el proceso en L2 y, a la vez, el aprendizaje de la L2. Uno, en forma oral y el otro, con procesos de aprestamiento. Se dedica el 100% de tiempo a la L2. (Esto generalmente pasa con las personas que han sido castellanizadas).
La lecto-escritura.	Se aprende en L1.	Se aprende en L2.
Enseñanza-aprendizaje en L1.	El primer año se mantiene en 75%. El segundo año se nivela en 50%. El tercer año, igualmente en 50%.	El primer año no aparece la L1. El segundo año aparece en 25%. El tercer año, aparece en 75%.
Enseñanza-aprendizaje en L2.	Va de un 25% en el primer año, a 50% en el resto. Esto no es absoluto ya que los (las) facilitadores (as) pueden hacer ajustes de acuerdo a las necesidades de los grupos.	Va disminuyendo de un 100%, a 75% hasta llegar a 25% en la última etapa.
Desarrollo de la L1, mediante...	Uso del lenguaje oral en el Centro. Uso de esta lengua en toda interacción. Mientras se empieza el dominio de la lecto-escritura se usa esta lengua para todo... Cuando se domina, se sigue usando para compartir conocimientos y experiencias.	Al inicio se pide a las personas adultas que ejerciten la L1 en casa y en el trabajo. Luego (2do. año) lo empiezan a hacer en el aula y en las otras áreas de estudio. En la última etapa aumenta su uso en lectura comprensiva, escritura creativa y otros aprendizajes.
Desarrollo e la L2, mediante...	Primero en forma oral, luego se usará progresivamente como uno de los vehículos de instrucción. L1 y L2 necesitan tiempos separados.	Uso exclusivo al principio. Una vez aprendida la lecto-escritura, decrece su uso para hacer lugar a la L1. L1 y L2 necesitan tiempos separados.
Transferencia de habilidades de lecto-escritura...	De L1 a L2 (con textos especialmente preparados).	De L2 a L1 (con textos especialmente preparados).

ANEXO B. Comparación de dos diseños de programas de AIB (continuación...)

Procesos	Alfabetización Bilingüe Total	Alfabetización Bilingüe por Inmersión
Calidad de alfabetizados(as), y facilitadores(as).	Las personas que imparten el primer año deben ser obligatoriamente bilingües. En los siguientes dos años sería útil que fueran monolingües en L1 y L2, debido a que se requiera mayor especialización. Esto requiere un enorme esfuerzo (ante todo económico) ya que requiere dos facilitadores (as) para cada grupo, pero es la única manera de hacer efectiva una real AIB.	Al principio bilingüe, pero especializados (as) en didáctica de la L2, y con dominio de la L2 para hablarla y escribirla. En los siguientes dos años, deben ser monolingües en L1 y L2, debido a que es necesaria mayor especialización. Al igual que como se dijo anteriormente requiere dos facilitadores (as) para cada grupo, y mejor si son hablantes nativos de sus respectivas lenguas.

Basado parcialmente en Achaerandio (1988: s/p).

Estos dos diseños propuestos para AIB tienen una misma finalidad: enseñar a leer y a escribir en dos idiomas y dos culturas, y continuar un proceso de educación permanente en esos mismos contextos. Están pensados para población indígena maya, adulta y parten de la realidad de que muchas veces las personas no escogen el idioma en que se alfabetizan sino más bien, se alfabetizan en el idioma que pueden o que tiene oportunidad. Sin embargo si la persona mayahablante está deseosa y motivada por aprender en dos idiomas y dos culturas, proponemos estos dos caminos:

- (1) La alfabetización bilingüe total, que inicia el proceso de lecto-escritura en L1, mientras se inicia una apropiación oral de la L2. Se realiza posteriormente un proceso de transferencia de habilidades de la L1 a la L2, para finalmente, buscar un paralelismo idiomático que siga hasta donde la persona lo desee (idealmente toda la vida).

Es un modelo probado exitosamente por CONALFA y otras ONG'S, y aunque se tienen pocos estudios al respecto -por lo menos hay dos tesis sumamente interesantes de Licenciados en Lingüística de la URL- hace falta un estudio longitudinal que permita analizar las bondades y/o limitaciones del proceso y darle seguimiento a las personas que han aprendido por medio de él, para verificar los grados de progreso alcanzados. También un estudio así permitirá hacer adecuaciones y otros perfeccionamientos que siempre son posibles, tanto al mismo proceso como a los materiales.

- (2) La alfabetización bilingüe por inmersión está pensada para aquellas personas que desean -por diversos motivos: necesidad, gusto, facilidad, por haber estudiado en escuelas para niños (as) donde fueron castellanizados y tuvieron que abandonarla y que tienen deseos o facilidad para aprender en esta lengua, etc.- iniciar su proceso de lecto-escritura en la segunda lengua. Para

óptimos resultados debe iniciarse con el lógico aprestamiento y con una fase de castellano oral para perfeccionar la pronunciación.

Posteriormente, aparece gradualmente la lengua materna, con un breve período de consolidación oral para desembocar en una transferencia de habilidades de L2 a L1, que por supuesto, necesita material especial. En la última etapa se compensa el desbalance inicial en el tiempo de tratamiento de los dos idiomas y la mayor parte del tiempo se dedica a la L1.

Un prototipo de este modelo se ha probado por el Instituto de Lingüística de la URL -e incluso existen materiales de la Serie Escribiendo... para aprender la lecto-escritura en cualquiera de los idiomas mayas. De igual forma existe material de aprendizaje del Kaqchúquel como L2. Estas inquietudes se han trabajado con personas adultas que aprendieron la lecto-escritura castellanizándose, pero que deseaban aprender a leer y a escribir en su lengua materna. Sin embargo, ha funcionado porque son personas con grados académicos relativamente altos (graduados de educación media), y por ende, con cierto fogueo escrito. El reto es probarlo con personas analfabetas o nealfabetas. Creemos firmemente que funcionará, pero es básico contar con materiales adecuados (que representan un gran esfuerzo) y facilitadores(as) ad hoc.

Ambas metodologías, para que funcionen adecuadamente, deberán contar con facilitadores (as) especializados en L1 y L2. Eso es lo ideal. Momentáneamente parece un sueño y será una persona la que enseña y educa en dos áreas, pero en un futuro debería estar apoyado este proceso por facilitadoras (es) mayahablantes y castellanohablantes, para cada área respectiva.

ANEXO C

Materiales para alfabetización y postalfabetización editados por el Instituto de Lingüística

Colección: Materiales educativos

Serie akateko.

Área lenguaje.

01. Martínez de Matías, Eulalia y Helman Ariel Tebalán de León (1997). **Snab'al yetoj smulnaab'al Akateko. An hun yul kuti' Akateko yet b'ab'el yintajil tujan skuyuu icham anima: «Snab'al yetoj smulnaab'al Akateko»** (Libro de texto integrado para la primera etapa de postalfabetización en Akateko).
02. Martínez de Matías, Eulalia y Helman Ariel Tebalán de León (1997). **An txolilal skuley an hun «Snab'al yetoj smulnaab'al Akateko». An txolilal skuley an hun yet b'ab'el tujan skuyuu icham anima yul kuti' Akateko «Snab'al yetoj smulnaab'al Amateko»** (Guía para el facilitador de la primera etapa de postalfabetización en Akateko).
03. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo, Eulalia Martínez de Matías y Helman Tebalán (1999). **K'a ch'ib' kub'a yin kuti' yetoj yin kub'eyb'al haon ket konob' kub'a** (Libro de texto integrado para la segunda etapa de postalfabetización en Akateko).
04. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo, Eulalia Martínez de Matías y Helman Tebalán (1999). **Txolilal skuley an: «K'a ch'ib' kub'a yin kuti' yetoj yin kub'eyb'al haon ket konob' kub'a» yet heb' kuywam. Kuyb'al hun yin skaab' kuyb'anil slaob'al kuyb'al yet icham anima** (Guía para el facilitador de la segunda etapa de postalfabetización en Akateko).

Serie awakateko. Área lenguaje.

01. Rodríguez Mejía, Fernando y Flavio Mucía Patal (1997). **U'j teetz chusu'n le qayool, xkoonq skyeetz e' ate' tul chusu'n le b'ajx weeql Postalfabetización** (Libro de texto integrado para la primera etapa de postalfabetización en Awakateko).
02. Rodríguez Mejía, Fernando y Flavio Mucía Patal (1997). **Ma'kl xkoonq skyeetz e' ajchajoonl le qayool xkoonq skyeetz e' ate' tul chusu'n le b'ajx weeql Postalfabetización** (Guía para el animador de la primera etapa de postalfabetización en Awakateko).
03. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo, Fernando Rodríguez y Flavio Mucía (1999). **U'j chusb'il qeetz le qayool o' qataanum** (Libro de texto integrado para la segunda etapa de postalfabetización en Awakateko).

04. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo, Fernando Rodríguez y Flavio Mucía (1999). **Ma'kltan xkonsa'n u'j chusb'il qeetz le qayool o' qataanum. Teetz ka'p koloj chuusu'n skyeetz tiijl k'u'ulaal** (Guía para el facilitador de la segunda etapa de postalfabetización en Awakateko).

Serie castellano. Área lenguaje.

01. Mérida de Barrientos, Verónica; Celia A. Ajú y Erick González (1994). **¡A usar el castellano! Libro 1: Castellano oral.**
02. Mérida de Barrientos, Verónica; Celia A. Ajú; Armando Najarro; Lourdes Medina; Rolando Chacach y Erick González (1994). **¡A usar el castellano! Libro 2: Texto de transferencia de habilidades de lecto-escritura y lectura comprensiva.**
03. Mérida de Barrientos, Verónica y Celia A. Ajú (1994). **¡A usar el castellano! Guía del animador.**
04. Mérida de Barrientos, Verónica; Celia A. Ajú; Armando Najarro; Lourdes Medina; Rolando Chacach y Erick González (1994). **¡A usar el castellano! Cuaderno de trabajo para transferencia de habilidades de lecto-escritura y lectura comprensiva.**
05. Mérida de Barrientos, Verónica; Celia A. Ajú; Armando Najarro y Helman Tebalán (1995). **También aprendemos en castellano. Texto integrado en castellano como segunda lengua para primera etapa de postalfabetización bilingüe.**
06. Mérida de Barrientos, Verónica; Celia Angélica Ajú P. y Armando Najarro. (1995). **También aprendemos en castellano. Guía del facilitador.**

Serie ch'orti'. Área lenguaje.

01. López de Rosa, Lucas y Flavio Mucía Patal (1997). **Kanatalwa'r Ch'orti'. Tzajk jun tya' b'ut'ur katanwa'r tame' ojroner Ch'orti', twob' e ajkanwarob' tame' cha'te' jab'** (Libro de texto integrado para la primera etapa de postalfabetización en Ch'orti').
02. López de Rosa, Lucas y Flavio Mucía Patal (1997). **Uyejtzna'r Kanatalwa'r Ch'orti'. Utakarsaj twa' e Tzajkjun, tya' b'ut'ur tono'r katanwa'r, tame' ojroner Ch'orti', twob'e ajkanwarob' tame' cha'te' jab'** (Guía para el animador de la primera etapa de postalfabetización en Ch'orti').

Serie chuj. Área lenguaje.

01. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo, Pascual Martín Domingo P. y Flavio Mucía (1999). **«K'ib'konhek yet' kib'eyb'al». Xchak'ajil yunhal kuywal yik heb' ichamtak anima k'aynakxo** (Libro de texto integrado para la segunda etapa de postalfabetización en Chuj).
02. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo, Pascual Martín Domingo P. y Flavio Mucía (1999). **Yunhal xch'oxmb'il yoklemal. Sk'anlb'ax ch'anh «k'ib'konhek yet' kib'eyb'al» a xchak'ajil kuywal yik heb' ichamtak anima k'aynakxo stz'ib'ni** (Guía para el facilitador de la segunda etapa de postalfabetización en Chuj).

Serie ixil. Área lenguaje.

01. Solís Marcos, Domingo y Flavio Mucía Patal (1997). **Kuchustajqib' ti' u kuyolb'ale' ti' u qatine' (Libro de texto integrado para la primera etapa de postalfabetización en Ixil).**
02. Solís Marcos, Domingo y Flavio Mucía Patal (1997). **Eq'ob'tetz u chusule' ti' u uuje' kuchustajqib' ti' u kuyolb'ale' ti' u qatine' b'axa tanal ti' ka'vchusb'alib'. Eq'ob'al tetz u nuk'ich uuje' ti' ub'axa tenale' tetz u ka'v chuusib'e' tu' yolb'al, Ijxhi'l (Guía para el animador de la primera etapa de postalfabetización en Ixil).**
03. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo, María Marcos, Antonio Cedillo y Flavio Mucía (1999). **Jolol ixekpu uxhchil tuk' tootzib'al (Libro de texto integrado para la segunda etapa de postalfabetización en Ixil).**
04. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo, María Marcos, Antonio Cedillo y Flavio Mucía (1999). **Eq'ob' b'ey tetz chusul ti' ichusax tuuleb'al aq'omb'al. Jolol ixekpu uxhchil tuk' tootzib'al. Ti' ika'v chusiib' ti' sik'le u'uj tu yolb'al tetz q'esla aama (Guía para el facilitador de la segunda etapa de postalfabetización en Ixil).**

Serie mopan. Área lenguaje.

01. Ical Maquin, Rodrigo; Cruz Bernabé y Helman Ariel Tebalán de León (1997). **U nukul ti kaja! Mopan. U ju'umul kanb'al xok ichil u kuxtalo' aj Mopan, tiijoo' nukuch a ak pataloo' ti xoko (Libro de texto integrado para la primera etapa de postalfabetización en Mopan).**
02. Ical Maquin, Rodrigo; Cruz Bernabé y Helman Ariel Tebalán de León (1997). **Ti tukul. U ju'umul b'iki ka' ye'b'aañak a kanb'al xok tiijoo' nukuch a ak pataloo' ti xok ich t'an Mopan (Libro de texto integrado para la primera etapa de postalfabetización en idioma Mopan).**

Serie popti'. Área lenguaje.

01. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo, Aurelio Domingo Hurtado Montejo y Helman Tebalán (1999). **¡Kow tx'ihal tzet chu ko kuyni yul jab'xub'al b'oj hej ohtajb'al! Stx'olil skuyb'anil te' kuyb'al hum yet skab' skuyb'anil slahob'al kuyb'al tz'ib' yetwanoj yihla anma (Libro de texto integrado para la segunda etapa de postalfabetización en Popti').**
02. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo, Aurelio Domingo Hurtado Montejo y Helman Tebalán (1999). **¡Kow tx'ihal tzet chu ko kuyni yul jab'xub'al yib'anhiloh hej ohtajb'al (Guía para el facilitador de la segunda etapa de postalfabetización en Popti').**

Serie poqomam. Área lenguaje.

01. Santos Nicolás, José Francisco y Helman Ariel Tebalán de León (1997). **Libro de texto integrado para la primera etapa de postalfabetización en Poqomam.**
02. Santos Nicolás, José Francisco y Helman Ariel Tebalán de León (1997). **Guía para el animador de la primera etapa de postalfabetización en Poqomam.**

Serie q'anjob'al. Área lenguaje.

01. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo y Helman Tebalán (1999). **Kotz'aqnej kokuyo yul q'anjob'al. Skab' tz'aqan skuyb'anil icham anima yul skab'il tihej (Libro de texto integrado para la segunda etapa de postalfabetización en Q'anjob'al).**
02. Ajú, Celia; Verónica Mérida, Armando Najarro, Jorge Raymundo y Helman Tebalán (1999). **Tx'an txolil skuylay tx'an «kotz'aqnej kokuyo yul Q'anjob'al» -yet skab' tz'aqan skuyb'anil icham anima yul skab'il tihej (Guía para el facilitador de la segunda etapa de postalfabetización en Q'anjob'al).**

Serie q'eqchi'. Área lenguaje.

06. Cu Cab, Carlos H. y Helman Tebalán (1995). **Na'leb'aal hu. K'uub'anb'il tasal hu re xtz'aqob' tzolok tz'iib'ak ut ilok ru hu reheb' li nimqi poyanam aj Q'eqchi' (Libro de lecturas para neolectores en idioma Q'eqchi').**
07. Cu Cab, Carlos H. (1995). **Xb'ehil ru xk'anjel cho'q re laj k'utunel chi rix li tasal hu na'leb'aal hu. K'uub'anb'il tasal hu re xtz'aqob' tzolok tz'iib'ak ut ilok ru hu reheb' li nimqi poyanam aj Q'eqchi' (Guía para el facilitador. Libro de lecturas para neolectores en idioma Q'eqchi').**

Serie q'anjob'al. Área lenguaje.

01. Raymundo V., Jorge M. y Helman Tebalán De León (1995). **Kokuyeq kob'eyb'al yul koq'anjob'al. Tx'an sb'ab'el tzaqanil skuyb'anil tcham anima yul skab'il Tihej (También aprendemos en q'anjob'al. Texto).**
02. Raymundo V., Jorge M. (1995). **Tx'an stxolil skuyb'anil yet naq kuywajwom kokuyeq kob'eyb'al yul koq'anjob'al. Tx'an sb'ab'el tzaqanil skuyb'anil tcham anima yul skab'il tihej (También aprendemos en q'anjob'al. Guía del facilitador).**

Serie chuj. Área lenguaje.

01. Maltin, Ku'in y Helman Tebalán De León (1995). **B'eykonhek a sb'eyb'al heb' kimam kicham. Yunhal aj hekb'il syamsb'a kuywal yik heb' ichamtak anima' k'aynakxo yawtani, stz'ib'ni a ki ti' (También aprendemos en chuj. Texto).**
02. Maltin, Ku'in (1995). **Xch'oxmb'il sk'anlb'axi yuj win kuywjum ch'anh yunhal kuywal. B'eykonhek a sb'eyb'al heb' kimam kicham. Yunhal aj hekb'il syamsb'a Kuywal yik heb' ichamtak anima' k'aynakxo yawtani, stz'ib'ni a ki ti' (También aprendemos en chuj. Guía del facilitador).**

Serie popti'. Área lenguaje.

01. Hurtado M., Aurelio y Helman Tebalán De León (1996). **Kuyb'al hum yul ab'xub'al Popti'. Hun-nheb'il hum yet slawi skuylu tz'ib' yu tzotiwom ab'xub'al Mayab' Popti' (Libro de lecturas para neolectores).**

02. Hurtado M., Aurelio (1996). *Syeb'anil smunlab'anil te' kuyb'al hum yul ab'xub'al Popti'. Hun-nheb'il hum yet slawi skuylu tz'ib' yu tzotiwom ab'xub'al Mayab' Popti'.* (Guía para el facilitador. Libro de lecturas para neolectores).

Colección: Cartillas para alfabetización de adultos en idiomas mayas

Serie idiomas mayas.

Akateko.

01. Andrés, Domingo y Erick González (1992). *Ku kuy wej ku tz'ib' li yul kuti'* (Cartilla para el idioma akateko).
02. Andrés, D.; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1992). *Ku kuy wej ku tz'ib' li yul* (Carpeta de ejercicios para el idioma akateko).
03. Andrés, D. y Verónica Mérida de Barrientos (1992). *X-ox b'anilal bzetoj yun smulna naj chi kuyon ichamcham ánima* (Guía del animador de alfabetización para el idioma akateko).

Awakateko.

01. López, Guillermo y Erick González (1992). *Wu'j tetz un chus b'il nim tetz si'lb'il* (Cartilla para el idioma awakateko).
02. López, Guillermo; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1992). *Wu'j tetz un chus b'il nim tetz si'lb'il* (Carpeta de ejercicios para el idioma awakateko).
03. López, Guillermo y Verónica Mérida de Barrientos (1992). *Juun b'ajxoom, u'j tz'iib'a'nt teetz ye aj chaajoonl* (Guía del animador de alfabetización para el idioma awakateko).

Chuj.

01. Pérez, Gaspar y Erick González (1992). *Kok'ayb'ejek kotz'ib'an koti'* (Cartilla para el idioma chuj).
02. Pérez, Gaspar; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1992). *Kok'ayb'ejek kotz'ib'an koti'* (Carpeta de ejercicios para el idioma chuj).
03. Pérez, Gaspar y Verónica Mérida de Barrientos (1992). *Ch'anh xch'oxan xinh k'ayb'um yik tz'ib'* (Guía del animador de alfabetización para el idioma chuj).

Jakalteko.

01. Cardona, Jesús y Erick González (1992). *Cartilla para el idioma jakalteko.*

02. Cardona, Jesús; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1992). **Te'hum ch'oknikoq munilb'alil** (Carpeta de ejercicios para el idioma jakalteko).
03. Cardona, Jesús y Verónica Mérida de Barrientos (1992). **Te' hum syeni tzet yanikoq ya' a'om kuyum te' hum yin kyum** (Guía del animador de alfabetización para el idioma jakalteko).

Q'anjob'al.

01. Pascual, Francisco y Erick González (1992). **Kokuqeq' koq'anjob'al** (Cartilla para el idioma q'anjob'al).
02. Pascual, Francisco; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1992). **Kokuqeq' koq'anjob'al** (Carpeta de ejercicios para el idioma q'anjob'al).
03. Pascual, Francisco y Verónica Mérida de Barrientos (1992). **T'xoxb'anil yet iloj un yet naq kyuwajwom** (Guía del animador de alfabetización para el idioma q'anjob'al).

K'iche'.

01. Guarchaj, Juan Rodrigo y Erick González (1993). **Chqeta'maj utzib'axiik qach'ab'al** (Cartilla para el idioma k'iche').
02. Guarchaj, Juan Rodrigo; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1993). **Chqeta'maj utzib'axiik qach'ab'al** (Carpeta de ejercicios para el idioma k'iche').
03. Guarchaj, Juan Rodrigo y Verónica Mérida de Barrientos (1993). **K'amb'al ub'e k'utunsaneel** (Guía del animador de alfabetización para el idioma k'iche').

Mam.

01. Ortiz D., Juan y Erick González (1993). **Aq'uuntl tuj u'j Maan** (Cartilla para el idioma mam).
02. Ortiz D., Juan; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1993). **Aq'uuntl tuj u'j Maan** (Carpeta de ejercicios para el idioma mam).
03. Ortiz D., Juan; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1993). **Yek'al tb'ee xnaq'tzal** (Guía del animador de alfabetización para el idioma mam).

Ixil.

01. Marcos B., María; Domingo Solís y Mayra Fong (1993). **U'uj chusb'al yolb'al** (Cartilla para el idioma ixil).
02. Marcos B., María; Domingo Solís y Mayra Fong (1993). **U'uj tetz aq'on** (Cuaderno de trabajo para el idioma ixil).
03. Marcos B., María; Domingo Solís y Mayra Fong (1993). **Eq'ob' tetz u chusul** (Guía del alfabetizador para el idioma ixil).

Q'eqchi'.

01. Cho B., Mateo; Mariano Mucú y Erick González (1993). **Li hal ut li lol (Cartilla para el idioma q'eqchi').**
02. Cho B., Mateo; Mariano Mucú; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1993). **Ch'uut hu re xk'anjel li tzolom (Carpeta de ejercicios para el idioma q'eqchi').**
03. Cho B., Mateo; Mariano Mucú; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1993). **Aj ch'olob'anel xk'anjel laj tzolonel (Guía del animador de alfabetización para el idioma q'eqchi').**

Poqomchi'.

01. Buc, Alfonso y Erick González (1993). **Qakem qawii' ruuk tz'ihb' eh iloj wach huuj (Cartilla para el idioma poqomchi').**
02. Buc, Alfonso; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1993). **Qakem qawii' ruuk tz'ihb' eh iloj wach huuj (Carpeta de ejercicios para el idioma poqomchi').**
03. Buc, Alfonso; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1993). **Rusaquum b'eeh (Guía del animador de alfabetización para el idioma poqomchi').**

Achi.

01. López M., Antonio; María Juliana Sis Iboy y Erick González (1993). **Chqamaja ri iloj uwach ri wuuj jay ri tz'ib'anik (Cartilla para el idioma achi).**
02. López M., Antonio; María Juliana Sis Iboy; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1993). **Chqatijoj qiib' che ri tz'ib'anik (Carpeta de ejercicios para el idioma achi).**
03. López M., Antonio; Juliana Sis; Verónica Mérida de Barrientos y Erick González (1993). **K'amal ub'ee ri ajuwach (Guía del animador de alfabetización para el idioma achi).**

Ch'orti'.

01. Ramírez, María Alicia y Mayra Fong de Rivera (1996). **Jun te ajkanseyaj (Cartilla para el idioma ch'orti').**
02. Ramírez, María Alicia y Mayra Fong de Rivera (1996). **Jun te patna'r (Carpeta de ejercicios para el idioma ch'orti').**
03. Ramírez, María Alicia; Helman A. Tebalán y Mayra Fong de Rivera -portada- (1996). **Ub'ir e ajkanseyaj (Guía del animador de alfabetización para el idioma ch'orti').**

Poqomam.

01. Sebeyuque Chuni, Abelardo y Helman A. Tebalán (1996). **K'amb'al wach juuj (Cartilla para el idioma poqomam).**

02. Sebeyuque Chuní, Abelardo y Helman A. Tebalán (1996). **Rukamanb'aal juuj** (Carpeta de ejercicios para el idioma poqomam).
03. Sebeyuque Chuní, Abelardo y Helman A. Tebalán (1996). **Rukoorb'al rukamaniik la k'uhthaneel** (Guía del animador de alfabetización para el idioma poqomam).

Sakapulteko.

01. Chay, María Clara Santiago Uluán de y Flavio Mucía Patal (1996). **Wuuj re tujuneem** (Cartilla para el idioma sakapulteko).
02. Chay, María Clara Santiago Uluán de y Flavio Mucía Patal (1996). **Wuuj taq chaak** (Carpeta de ejercicios para el idioma sakapulteko).
03. Chay, María Clara Santiago Uluán de; Helman A. Tebalán y Flavio Mucía Patal -portada (1996). **Wuuj k'amb'al nojb'al** (Guía del animador de alfabetización para el idioma sakapulteko).

Sipakapense.

01. Tema, Mario Perfecto y Erick González (1996). **Juuj rech k'utb'altz'ib'** (Cartilla para el idioma sipakapense).
02. Tema, Mario Perfecto y Erick González (1996). **Juuj reech chaak** (Carpeta de ejercicios para el idioma sipakapense).
03. Tema, Mario Perfecto y Erick González (1996). **K'mol rno'j ri k'utb'al tz'ib'** (Guía del animador de alfabetización para el idioma sipakapense).

Tz'utujil.

01. Quiacaín Cruz, Edgar Armando y Mayra Fong de Rivera (1996). **K'utub'al tz'ijb'aaneem tz'utujiil** (Cartilla para el idioma tz'utujil).
02. Quiacaín Cruz, Edgar Armando y Mayra Fong de Rivera (1996). **Samajib'al wuuj** (Carpeta de ejercicios para el idioma tz'utujil).
03. Quiacaín Cruz, Edgar Armando; Helman Tebalán y Mayra Fong de Rivera -portada (1996). **Wuuj ruchojq'ab'al ajtij** (Guía del animador de alfabetización para el idioma tz'utujil).

Kaqchikel.

01. Chalí Chex, Lázaro y Flavio Mucía Patal (1996). **Nab'ey sik'ib'al wuj** (Cartilla para el idioma kaqchikel).
02. Chalí Chex, Lázaro y Flavio Mucía Patal (1996). **Nab'ey samajib'al wuj** (Carpeta de ejercicios para el idioma kaqchikel).
03. Chalí Chex, Lázaro; Helman A. Tebalán y Flavio Mucía Patal -portada (1996). **Nab'ey rusamajib'al ri tijonel** (Guía del animador de alfabetización para el idioma kaqchikel).

Uspanteko.

01. León Chitop, Jesús Emiliana y Helman A. Tebalán (1996). **Cholb'ere tz'ib'aank (Cartilla para el idioma uspanteko).**
02. León Chitop, Jesús Emiliana y Helman A. Tebalán (1996). **Wuuj re chaak (Carpeta de ejercicios para el idioma uspanteko).**
03. León Chitop, Jesús Emiliana y Helman A. Tebalán (1996). **Wuuj re ilb' jcholaajl jchaak re ajt'o'ol ajtij (Guía del animador de alfabetización para el idioma uspanteko).**

Mopan.

01. Caal A., Froilán O. y Mayra Fong de Rivera (1996). **Ju'um ye'b'eeb'al xok (Cartilla para el idioma mopan).**
02. Caal A., Froilán O. y Mayra Fong de Rivera (1996). **Ju'umil meyaj (Carpeta de ejercicios para el idioma mopan).**
03. Caal A., Froilán O.; Helman Tebalán y Mayra Fong de Rivera -portada (1996). **U ch'a b'ej aj kaansaj (Guía del animador de alfabetización para el idioma mopan).**

Itzaj.

01. Chayax Huex, Reginaldo; Meregildo Chayax Huex y Flavio Mucía Patal (1996). **Uju'umil xok ka'ansaj (Cartilla para el idioma itzaj).**
02. Chayax Huex, Reginaldo; Meregildo Chayax Huex y Flavio Mucía Patal (1996). **Ju'um ti meyaj (Carpeta de ejercicios para el idioma itzaj).**
03. Chayax Huex, Reginaldo; Meregildo Chayax Huex y Helman Tebalán (1996). **T'anil ti a' meyaj (Guía del animador de alfabetización para el idioma itzaj).**

Serie bilingüe. Área castellano-kaqchikel.

01. Vitón, María Jesús y Désirée Iturbide (1992). **Eulalio lee. Cartilla, primera parte.**
02. Vitón, María Jesús y Désirée Iturbide (1992). **Eulalio lee. Cartilla, segunda parte.**
03. Vitón, María Jesús y Désirée Iturbide (1992). **Eulalio lee. Guía del alfabetizador.**

Serie libros de lectura comprensiva para neolectores.

Ixil.

01. Marcos B., María; Domingo Solís y Mayra Fong (1993). **Iyolb'al aa tenam •.**
02. Marcos B., María; Domingo Solís y Mayra Fong (1993). **Iyolb'al aa tenam • •.**
03. Marcos B., María; Domingo Solís y Mayra Fong (1993). **Iyolb'al aa tenam • • •.**

Akateko.

01. Raymundo, Manuel y Margarita Ramírez (1994). **Julojob' sajk'inal eon.**

Awakateko.

01. Rodríguez, Fernando y Mayra Fong (1994). **Q'uj tetz si'lb'il ejnin tetz tz'ib'a'n.**

Chuj.

01. Domingo P., Pascual y Mayra Fong (1994). **Koyek komasanil sayoj sakil k'inal.**

Jakalteko.

01. Cardona, Jesús F. y Helman Tebalán De León (1994). **Qila' hum yinh qab'xub'al.**

Q'anjob'al.

01. Montejo E., Ruperto y Mayra Fong (1994). **Jileq aj koti'.**

K'iche'.

01. López I., Candelaria y Mayra Fong (1994). **Usaqarib'aal ri qach'ab'aal.**

Mam.

01. Ortiz D., Juan y Helman Tebalán De León (1994). **Qo u'jan tuj qyoob'il maan.**

Q'eqchi'.

01. Cho B., Mateo y Helman Tebalán De León (1994). **Ilok ru hu sa' waatinob'aal.**

Poqomchi'.

01. Caal Co, Irma Y. y Mayra Fong (1994). **Qilo wach taqe k'uhb'aal.**

Achi.

01. Sis Iboy, Juliana y Mayra Fong (1994). **Chqila uwachwuuj pa qachab'al.**

Castellano.

01. Mérida de Barrientos, Verónica; Roberto Díaz, Anabella Giracca de Castellanos y Mayra Fong (1995). **Identidad regional centroamericana.**

Notas

>> El anterior material es una obra didáctica cuya finalidad esencial es que las personas que lo lean se apropien del contenido desarrollado. Debido a la escasez de bibliografía específica en el medio, se han agregado Lecturas complementarias de especialistas seleccionados(as), al final de cada unidad. En cada una, se cita la fuente de donde fue tomada cada lectura y las mismas también se encuentran entre las Referencias Bibliográficas.

Se agradece a los autores, autoras y casas editoriales la colaboración prestada.

>> Por las fotografías proporcionadas, agradecemos a José Antonio Mejía (portada del libro), al licenciado Jorge Manuel Raymundo Velásquez y al Instituto de Lingüística y Educación (interior del libro).

>> El Instituto de Lingüística, para fortalecer su dimensión educativa y darle un espacio suficiente y propio, se amplió a partir de mayo de 1999 a Instituto de Lingüística y Educación.

Referencias Bibliográficas

- Campos, J. M. y Díaz, L. C. (sf). **Alfabetización y educación de adultos**. San José: UNESCO/CAP.
- Clay, M. (1993). *Language policy, literacy and culture. Mesa redonda. International year for the world's indigenous people*. En **Boletín No. 32**. Santiago de Chile: Proyecto principal. UNESCO.
- Codina, G. S.J. (1997). **Tendencias educativas actuales significativas para la educación popular de Fe y alegría**. Roma: documento fotocopiado de circulación restringida (interna).
- CONALFA. (1999). **Resultados finales de las coberturas de atención etapa inicial (alfabetización) 1988**. Departamento de Estadística. Guatemala.
- Dávila, A. (1991). **¿Por qué y para qué educación bilingüe en Guatemala?** Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística/PRODIPMA.
- Delors, J. et al. (1996). **La educación encierra un tesoro**. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI). Panamá: UNESCO.
- Freire, P. (1987). **La importancia de leer y el proceso de liberación**. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Herrera, G. (1999). **Educación Intercultural Bilingüe**. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, PROFASR.
- ENSMI. (1995). **Encuesta Nacional de Salud Materno-Infantil**. Guatemala: Ministerio de Salud Pública.
- Latapí, P.; Castillo, A. (Comps.) (1985). *Lenguaje, cultura y alfabetización: reflexiones en torno a la alfabetización de grupos indígenas* (Linda V. King). En **Lecturas sobre educación de adultos en América Latina**. México, D.F.: CREFAL/UNESCO.
- Medina, G. A. (sf). **La postalfabetización en América Latina y el Caribe**. México, D.F.: CREFAL/UNESCO.

- Mérida, V. (1992). *Cartillas de alfabetización de adultos en Guatemala: descripción del proyecto*. En **Boletín de Lingüística**, año VI, No. 36, 11-12. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística.
- Richards, J. (1995). *Las políticas de alfabetización en lengua maya: una perspectiva histórica social*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, en **Boletín de Lingüística**, año IX (noviembre-diciembre), No. 54. Pp. 1-12.
- Rivera, J. (1988). **Alfabetización**. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Rivera, J. (s/f). **Alfabetización y educación popular desde las perspectivas de las culturas nacionales (la experiencia boliviana)**. -Reproducido mecánicamente, sin otros datos.
- Rivera, M. T.; Donovan, P. (s/f) **¿Cómo elaborar una propuesta de capacitación?** (Cartilla 2). Quito: Editorial Abya-Yala.
- Salgado, J. (1984). **La alfabetización y la postalfabetización en la perspectiva de eventos internacionales**. Pátzcuaro, Centro de alfabetización de educación de adultos y alfabetización funcional para América Latina (CREFAL).
- Schmelkes, S.; Kalman, J. (1994). **La educación de adultos: estado de arte. (una estrategia alfabetizadora para México)**. México D.F.: Centro de estudios educativos, A.C.
- Torres, C. A. (1980). **Paulo Freire, educación y concientización**. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Varese, S. (1984). *Lengua, cultura y recuperación de la capacidad autónoma de las Etnicas Indígenas*. En **Coloquio de Política del Lenguaje en México: Una discusión propositiva**. Oaxaca. 28-30 nov. Dirección General de Culturas Populares, Unidad Regional en Oaxaca (Mimeo).
- World Bank, The. (1994). **Select World Development Indicators 1996**. Washington, D.C.: The World Bank.

Lic. Gonzalo de Villa, S.J.
Rector

Licda. Guillermina Herrera Peña
Vicerrectora

Dr. Charles Beirne, S.J.
Vicerrector académico

Lic. Jorge Aráuz
Vicerrector administrativo